

TARTU ÜLIKOOLI EESTI KEELE (VÕÕRKEELENA)
ÕPPETOOLI TOIMETISED 6



PUBLICATIONS OF THE DEPARTMENT OF ESTONIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE 6

UNIVERSITY OF TARTU

EMAKEEL JA TEISED KEELED V

TARTU 2007

TARTU ÜLIKOOLI EESTI KEELE (VÕÕRKEELENA)
ÕPPETOOLI TOIMETISED 6

PUBLICATIONS OF THE DEPARTMENT OF ESTONIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE 6

UNIVERSITY OF TARTU

**EMAKEEL JA
TEISED KEELED V**

TARTU 2007

Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetooli toimetised 6
Publications of the Departement of Estonian as a Foreign
Language 6
University of Tartu

Emakeel ja teised keeled V

Toimetanud Raili Pool

Tartu 2007

Autoriõigus Tartu Ülikool, 2007

Tartu Ülikooli Kirjastus
www.tyk.ee
Tellimus nr 681/2006

Saateks

Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetool on konverentse „Emakeel ja teised keeled” korraldanud alates 1993. aastast, 17.–18. novembril 2005 Tartus toimunud konverents oli järjekorras juba viies.

Seekordsed põhiteemad olid järgmised: eesti keel teiste keelte kontekstis, eesti keele võõrkeelena/teise keelena õpetamine ning mõjukeeled ja Eesti võõrkeelepoliitika. Konverentsi töökeelteks olid eesti ja inglise keel. Kahe päeva jooksul peeti kokku 35 ettekannet, millest 26 on vormistatud artikliks ning avaldatakse käesolevas kogumikus.

Selle kogumikuga mälestame Tartu Ülikooli head sõpra, Jyväskylän Ülikooli professorit Kari Sajavaarat, kellele jäi esinemine konverentsil „Emakeel ja teised keeled V” viimaseks külas-käiguks meie ülikooli.

Nii konverentsi korraldamist kui ka artiklikogumiku väljaandmist on rahaliselt toetanud Eesti Vabariigi Haridus- ja Teadusministeerium.

Kohtumiseni konverentsil „Emakeel ja teised keeled VI” Tartus!

Birute Klaas

Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) korraline professor

Raili Pool

kogumiku toimetaja

12. detsembril 2006 Tartus

Sisukord

Ilmar Anvelt

Eesti üliõpilaste suhtumisest eri keeltesse 9

Tiina Halling

Eesti keel Narvas 17

Katrin Karu

Möönduse väljendamisest ühes lihtlause tüübis
(eesti ja vene keele näitel) 30

Mare Kitsnik

Õppijakeele uurimine ja arendamine – põnev väljakutse 41

Jelizaveta Kostandi

Tõlke pragmaatikast reklaamtekstis 56

Juri Kudrjavitsev, Valentina Štšadneva

Verbide *быть* ja *олема* eitavate vormide eripärast 64

Irina Külmoja

Taksise kategooriast vene ja eesti keeles 78

Järvi Lipasti

Soome Instituut soome keele õpetajate koolitajana 89

Marjo Mela

Läti noored soome ja eesti keele õppijatena 98

Oksana Palikova

Uuslaenudest kakskeelses sõnaraamatus 104

Ene Peterson

Eesti keele (teise keelena) õpetaja muutuste keerises 118

Raili Pool

Keelevigade parandamisest eesti keelt teise keelena
õppijate kirjalikes töödes..... 132

Kristiina Praakli

Mõnda eesti-soome koodivahetuse funktsioonidest ja nende
tõlgendamisvõimalustest 151

Eve Raeste

Kakskeelse majandussõnastiku koostamise lähteprintsiipe..... 164

Sirje Rammo

Eesti keele sõnatuletussüsteemi omandamisega seotud
probleeme 175

Kari Sajavaara

Jyväskylä University Language Policy: What Is It for? 184

Elle Sõrmus

Algajate keeleline areng ühe õppeaasta jooksul 197

Anastassia Zabrodskaja

Interaktiivõppe strateegiad keeleteaduse õpetamise näitel 203

Irina Tabakova

Translation difficulties as a consequence of language and
cultural differences (on the material of Estonian, Russian
and Polish)..... 220

Tõnu Tender

Eesti formaalharidussüsteemi võõrkeeleeõppepoliitika
suundumusi..... 227

Silvi Tenjes

Somaatiline mõiste KÄSI tähendusmuutuste esiletoojana 242

Maarika Teral, Sirje Rammo

ONENESS – eesti keele õppematerjalid Internetis 256

Kristiina Toome

Põhitemperatuurisõnad eesti ja vene keeles 264

Anu VaagenEesti keele kui teise keele oskuse arendamisest EL Phare
keeleõppe- ja lähetusprojekti näitel 280**Jüri Valge**Eesti keel rahvusvahelistumise ja murdeliikumise elavnemise
tingimustes 287**Ljudmila Vedina**

Mis värk on „vene värk“? 296

Eesti üliõpilaste suhtumisest eri keeltesse

Ilmar Anvelt

Tartu Ülikool

Õpetan Tartu Ülikoolis ainet nimega *Society and Culture of English-speaking Countries* (Inglise keelt kõnelevate maade ühiskond ja kultuur), mis käsitleb ingliskeelseid maid väljaspool Suurbritanniat – Irimaad, Kanadat, USA-d jm.

Viimasel ajal on ilmunud mitmeid käsitlusi inglise keele enneolematust levikust tänapäeva maailmas ja selle mõjust teistele keeltele (nt Crystal 2000, McKay 2002, Graddol 2006). Ka ülalmainitud kursuse algul on kaks üldisema iseloomuga loengut inglise keelest maailmakeelena, sellest, kuidas ta on oma praeguse positsiooni saavutanud ja tema suhetest teiste keeltega. Et panna tudengeid mõtlema erinevate keelte (nii emakeele kui õpitud võõrkeelte) tähtsusest enda jaoks, olen neil lasknud koduülesandena kirjutada kirjandi teemal *My Languages* (Minu keeled). Üliõpilastele olid antud ka suunavad küsimused, millest võiks kirjutada, kuid rõhutati, et nende järgimine pole kohustuslik.

Kolme aasta jooksul (2003–2005) on mul kogunenud ligikaudu 300 tööd. Kirjutajateks on nii inglise filoloogia üliõpilased, kellele aine on kohustuslik, kui ka teiste filoloogiliste erialade (saksa, skandinaavia, eesti ja vene filoloogia, eesti keel võõrkeelena) tudengid ja väiksemal arvul üliõpilasi igasugustelt ülikoolis õpetatavatelt erialadelt bioloogiast sotsiaalteaduste või teoloogiani. Rahvuselt on enamik eestlased, kuid on ka kohalikke venelasi ja vähesel määral välisüliõpilasi mitmetest Euroopa maadest ja isegi USAst (et välisüliõpilasi on vähe, siis nende arvamus ei käsitle). Kuna ainet loetakse inglise keeles, siis võib eeldada, et tegemist on üliõpilastega, kel on keskmisest parem võõrkeelteskus ja suurem huvi keelte vastu. Seega ei peaks siin esitatud tulemusi laiendama üliõpilaskonnale tervikuna või Eesti noortele üldiselt.

Alljärgnevalt annan ülevaate keelte kaupa. Tsitaadid kirjan-
ditest olen tõlkinud eesti keelde.

Emakeel (eesti või vene)

*On suur õnn olla sündinud nii väikesel maal ja rääkida nii
tillukest keelt. Minu arvates annab see palju rikkama ja tund-
likuma arusaamise maailmast kui suurtel rahvastel.*

*Minu emakeel on vene keel. Olen uhke, et räägin seda suurt ja
rikast keelt, mis on tähtsaks osaks ühest kõige vanemast, mitme-
kõlgsemast ja originaalsemast kultuurist. Vene kirjanikud on tun-
tud kogu maailmas oma särava stiili ja ladusa sulejooksu poolest.*

Üliõpilaste suhtumine emakeelde on positiivne või vähemalt neut-
raalne. Valdav motiiv, mis nii eesti kui vene üliõpilastel oma ema-
keelest kirjutades esineb, on uhkus oma emakeele ja selle ilu üle.
Mingeid negatiivseid emotsioone seoses emakeelega ei mainita –
kes oma suhtumist täpsemalt ei kirjelda, ütleb vaid lühidalt, mis on
tema emakeel.

Eesti keele kohta öeldakse kõige sagedamini, et see on ilus.
Kiidetakse peamiselt keele kaunist kõla, mida vastandatakse
grammatilisele vormirohkusele. Ei leita, et eesti keel oleks maa-
ilma ulatuses väike ja tähtsusetu; hoopis vastupidi – arvatakse, et
see on midagi erilist, kui räägitakse keelt, mida igaüks ei oska.
Kuna eesti keele grammatika on kirjutajate arvates keeruline,
hinnatakse kõrgelt muulaste pingutusi eesti keele õppimisel. Need,
kes oskavad lisaks kirjakeelele mõnda murret, hindavad seda
positiivselt, öeldes et nad on üles kasvanud kahe emakeelega.

Niivõrd positiivne suhtumine eesti keelde on isegi üllatav, sest
sageli kuuleme kaebusi noorte lohaka kõnemaneeeri üle või et eesti
keel on risustatud ameerika slängiga.

Ka vene tudengid rõhutavad oma emakeele ilu ja sõnavara
rikkust. Erinevalt eestlastest, kes hindavad peamiselt eesti keele
muusikalisi omadusi (meloodilisus, lauldavus), seostavad vene-

lased oma emakeelt rohkem kirjanduse ja kultuuriga. Sageli öeldakse, et see on kuulsate vene kirjanike keel, kõige sagedamini nimetatakse Dostojevskit. Eestlased eesti kirjanikke nimepidi ei maini.

Inglise keel

... inglise keel oli ja on õpitud keelte hulgas kõige kergem ja loogilisem. Ta on peaaegu sama lihtne kui eesti keel.

Inglise keelt kui enim õpitavat võõrkeelt peetakse eelkõige rahvusvahelise suhtlemise ja karjäärivõimaluste keeleks ja alles seejärel Suurbritannia või USA keeleks. Arvatakse, et inglise keele õppimine arendab sallivust ja vähendab eelarvamusi teiste rahvuste suhtes.

Üldiselt peetakse inglise keelt meeldivaks ja võrreldes teiste võõrkeeltega kergeks. Kuigi tudengite inglise keel, eriti kirjalikus vormis, võib tegelikult jätta paljugi soovida, on kirjutajad küllaltki enesekindlad ja oma keeleoskusest heal arvamusel. Selle üheks põhjuseks võib olla, et inglise keelt on tudengid saanud sagedamini praktikas kasutada kui muid võõrkeeli; ollakse näinud, et see keel töötab ja et selles keeles saadakse hakkama. Kindlasti avaldavad suurt mõju televisioon ja popmuusika – inglise keelt on igal pool näha ja kuulda.

Sagedamini kui muude keelte puhul kiidetakse oma õpetajat. Inglise keele õpetajad on ka muude keelte õpetajatest õnnelikumas olukorras – õppematerjali on rohkesti, sest inglise keele õpikute ja sõnaraamatute kirjastamisest on saanud tõeline suurtööstus, mis hoolitseb selle eest, et õppimine oleks „fun and sexy“ (Salverda 2002: 11).

Kuigi järjest rohkem Eesti noori on mõnda aega õppinud või töötanud ingliskeelses keskkonnas, kasutatakse inglise keelt isegi sagedamini suhtlemisel neis maades, kus seda ei räägita emakeelena. Küsitlus, mille viisin läbi üliõpilaste hulgas mõned aastad

tagasi, näitas, et kõige sagedamini olid nad inglise keelt kasutanud Rootsis, Saksamaal ja Soomes; Suurbritannia oli järjestuses alles neljas ja teised ingliskeelsed maad kaugel tagapool (Anvelt 2001: 14). Ka see, kui mõlemad vestluspartnerid räägivad inglise keelt võõrkeelena, lisab kõnelemisel enesekindlust, sest ollakse enam-vähem võrdsel tasemel ja ei tunta häbi oma keeleoskuse pärast, võrreldes emakeelekõnelejaga.

Rahvusvahelistel konverentsidel räägitakse juba, et liigume inglise keele järgsesse maailma (*post-English world*), kus inglise keele oskust peetakse loomulikuks ja tööandjad hakkavad järjest rohkem otsima muude keelte oskajaid. Isegi Suurbritannias ja USAs hakatakse aru saama, et ainult inglise keelest ei piisa (Graddol 2006: 118–119). Paistab, et meie tudengidki on hakanud seda suundumust ära tabama – vähehaaval ilmuvad arvamused, kus öeldakse, et koolid peaksid rohkem tähelepanu pöörama muude keelte õpetamisele või et esimene võõrkeel koolis ei peaks olema inglise keel, vaid midagi muud. Samuti nähakse inglise keeles ohtu eesti keelele ja teistele maailma keeltele.

Vene keel (võõrkeelena)

Minu suhtumine vene keelt kõnelevatesse inimestesse on väga keeruline. Mul pole midagi venelaste kui rahvuse vastu, kuid paljud venekeelsed inimesed, keda olen näinud Eesti tänavatel, käituvad halvasti ja räägivad ropult. Nemad on mulle jätnud venelastest väga halva mulje. Mõned mu parimad sõbrad on venelased.

See lühike tsitaat võtab väga hästi kokku vastuolulise suhtumise venelastesse ja vene keelde. Tundub, et Venemaa ja vene keel jäävad tänapäeva eesti noortest järjest kaugemale. Üheks näiteks sellest on, et just viimasel aastal kaebavad paljud, et vene keele õppimise juures oli kõige raskem tähestiku omandamine. Rohkem kui eelmistel aastatel tuleb esile rahulolematust venelastega, kes ei oska eesti keelt.

Üldiselt peetakse vene keelt raskeks ja enda keeleoskust halvaks. Selle põhjustena nähakse nii nõukogude ajast pärinevat vaenulikkust vene keele suhtes (see arvatakse küll rohkem minevikku kuuluvat) kui ka enda laiskust ja õpetamise kehva taset. Küllaltki tihti leitakse, et oleks pidanud koolis vene keele õppimisele rohkem tähelepanu pöörama ja tahetakse oma keeleoskust parandada, kuid on ka neid, kes ei pea vene keele oskust oluliseks. Mõned peavad ebaõiglaseks, et paljudel töökohtadel nõutakse vene keele oskust.

Väga palju on neid, kes pole vene keelt kunagi praktikas kasutanud; isegi Lasnamäel võib üles kasvada kordagi vene keelt rääkimata. Kui eelpool sai öeldud, et nurisetakse venelaste üle, kes ei oska või ei taha eesti keelt rääkida, siis haruldane pole ka vastupidine kogemus – mainitakse oma vene sõpru, kes oskavad eesti keelt nii hästi, et nendega pole kunagi vaja vene keelt rääkida.

Rohkem kui muude keelte puhul kaevatakse õpetamise ja õppematerjalide kehva kvaliteedi üle. Need vähesed, kel on olnud õnne õppida entusiastliku õpetaja käe all, on talle tänulikud ja armastavad vene keelt, kuid tihtipeale leitakse, et õpetus jäi pealiskaudseks ja elukaugeks – õpiti küll pähe laule ja luuletusi, kuid ei osata igapäevakeelt.

Eesti keel (võõrkeelena)

Eesti keele õppimine avas mu silmad selles suhtes, kui väga ma armastan oma sünnikohta. Tegelikult peaksime kummarduma Eesti ees tema suurepäraste metsade ja põldude, unustamatute maastike ja päikeseloojangute pärast. Nüüd saan aru, et tunnen end siin kodus.

Vene tudengid saavad aru vajadusest õppida eesti keelt kui oma kodumaa riigikeelt. Leitakse, et hea eesti keele oskus on vajalik edu saavutamiseks ja selleks, et ei jäädaks ühiskonnas isolatsiooni. Sellegipoolest on üliõpilaste tegelikus keeleoskuses suured erinevused. Ühel pool on need, kellele eesti keel on tulnud kätte lihtsalt

ja loomulikult kui nende igapäevase keskkonna keel – mõnedki on käinud eesti lasteaias või koolis, mõnede vanemad oskavad hästi eesti keelt ning abistavad lapsi õppimisel ja selgitavad eesti keele oskuse vajalikkust. Teisel pool on aga need, kes on üles kasvanud venekeelsetes piirkondades, kus eesti keel jääb vaid kooliaineks, mida ka mõni õpetaja piisavalt ei valda. Sellistest piirkondadest pärit tudengid ütlevad mõnikord, et inglise keel on neile lihtsam ja omasem kui eesti keel.

Tundub, et neil, kes on avastanud enda jaoks Eesti looduse ja kultuuri, on suurem motivatsioon keeltki õppida. Mitmed kasutavad eesti keele kohta väljendit „minu kodumaa keel“ (*the language of my homeland*). Samas oli 2005. aastal esimene juhus, kus Eestis elav venelane ütles enda kohta „välismaalane“ (*foreigner*).

Kui varasematel aastatel, kuigi küllalt harva, on nii eestlased kui venelased maininud, et omavahelises suhtlemises kasutatakse mõnikord inglise keelt, siis 2005. aastal kirjutab üks vene tudeng, et kõik eestlased, kellega ta püüab inglise keeles rääkida, keelduvad sellest.

Saksa keel

Eestis on üles kasvanud terve noor põlvkond, kes on õppinud saksa keelt ainult satelliit-televisiooni kaudu ja räägib seda peaaegu soravalt.

Kas just kogu põlvkond, ja kuivõrd soravalt nad räägivad, selles võime muidugi kahelda, kuid varases lapsepõlves vaadatud animafilmide mõju saksa keele oskusele märgivad küllaltki paljud. Näiteks vene keele puhul televisiooni ei mainita, kuigi ka vene telekanalid on paljudele kättesaadavad.

Sageli peetakse saksa keelt, eriti just grammatikat raskeks, kuigi mõned leiavad, et selle keele struktuur on väga loogiline ja seostavad seda saksa filosoofiaga. Mõned peavad saksa keelt kõlaliselt inetuks, kuid on ka vastupidiseid arvamusi. Ka saksa keele puhul esineb mõningat rahulolematust õpetajatega.

Saksa keelt praktiseerida on saanud küllalt vähesed – isegi Saksamaal reisides püütakse tihti inglise keelega toime tulla.

Prantsuse keel

Seda nimetatakse ka armastuse keeleks, seega võib seda väga vaja minna.

Prantsuse keelt õpetatakse Eesti koolides üsna vähe, kuigi vajadus selle järele näib pärast Eesti liitumist Euroopa Liiduga kasvavat. Ka neil, kes on prantsuse keelt õppinud, jääb selle oskus tihtipeale algtasemele, sest üldiselt nad prantsuse keelt väljaspool koolitundi kasutada ei saa. Tüüpiline on romantiseeritud suhtumine prantsuse keelde, kiidetakse selle kõlalist ilu, seostatakse seda mitmesuguste kaunite tunnetega, avaldatakse soovi õpinguid jätkata, kuid enamasti jääbki hea prantsuse keele oskus romantiliseks unistuseks.

Kakskeelsus, üleminek ühelt keelelt teisele

... minu jaoks on igal keelel erinev funktsioon. Eesti keel on mu igapäevane suhtluskeel, vene keelt räägin peamiselt oma sugulastega. Inglise keeles suudan teha end arusaadavaks peaaegu kõikjal maailmas. Saksa keel on lihtsalt miski, mida olen koolis õppinud.

Väike arv tudengeid on üles kasvanud kakskeelses peres või on oma elu jooksul läinud üle vene keelelt eesti keelele. Omapärane näide on Tartus kasvanud armeenia tütarlaps, kes kirjutab, et oma tõelist emakeelt kuuleb ta väga harva – ainult siis, kui sugulased Armeenias külla tulevad. Perekonna kodukeel oli vene keel, kuid ta käis eesti koolis ja praeguseks on eesti keel omandanud ta elus juhtiva koha. Mõnikord on kogu perekonna suhtlemiskeel vahetunud, näiteks mainib üks noormees, et lapsepõlves rääkis ema temaga vene keelt ja isa eesti keelt, kuid nüüd on ka ema läinud

üle eesti keelele. Kahe keele vaba valdamist peetakse suureks rikkuseks, kuid mõnikord avaldatakse kahetsust, et harvemini kasutatav keel kipub unarusse jääma.

Kokkuvõtteks

Ma ei kujutaks oma elu ette ainult ühe keele ja mõtlemisvahendiga.

Kirjanditest on näha, et tudengid tunnevad suurt huvi võõrkeelte õppimise vastu, lisaks ülalmainituile on paljud õppinud muidki keeli (üllatavalt paljud olid keskkoolis õppinud ladina keelt). Tihti avaldatakse soovi hakata õppima mõnda uut keelt (näiteks hispaania, itaalia) või täiendada seni õpitud keelte oskust (prantsuse, vene). Suhtumine teistest rahvustest inimestesse on üldiselt tolerantne, kriitilist või halvustavat suhtumist mõnesse rahvusse esineb väga harva.

KIRJANDUS

- Anvelt, Ilmar 2001.** Using English in real life. – British Studies in the New Millennium: The Challenge of the Grassroots (Cultural Studies Series No. 2). Ed. Pilvi Rajamäe and Krista Vogelberg. Tartu: Tartu University Press, 11–18.
- Crystal, David 2000.** English as a Global Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graddol, David 2006.** English Next. British Council.
- McKay, Sandra Lee 2002.** Teaching English as an International Language. Oxford: Oxford University Press.
- Salverda, Reinier 2002.** Language diversity and international communication: Some reflections on why English is necessary but not enough. – English Today 1, 3–11.

Eesti keel Narvas

Tiina Halling

Tartu Ülikooli Narva Kolledž

Narva omapära loob tema asukoht: linn asub Eesti ja Vene piiril vabariigi kirdeosas. Seetõttu on Narva alati olnud multikultuurline linn. Enne 1940. aastat oli Narvas ligi 24 000 elanikku, neist umbes 35% muukeelseid. Praegu on Narva 70 000 elanikust 4% eestlasi ja 96% muukeelseid, neist valdav osa muidugi venekeelseid. Linnas tegutsevad rahvusseltsid, nende juures õpitakse pühapäevakoolides rahvuskeeli. Suuremad on ukraina, valgevene, ingeri, saksa ja tatari rahvusselts.

Keelekeskkond on Narvas valdavalt venekeelne. Linnas ilmuvad ajalehed on ainult venekeelsed, kohalik televisioon ja raadio on samuti venekeelsed. Eesti- ja venekeelsena ilmub maakonna-leht „Põhjarannik“ ning kaks korda nädalas hommikuti on 3-minutiline eestikeelne Narva raadiosaade riiklikus raadios. Muidugi on kättesaadavad nii eestikeelsed üleriigilised ajalehed-ajakirjad kui ka raadio ja televisioon, iseasi, kas või mil määral nende vastu huvi tuntakse.

Ehkki tüüpilise piirilinnana on Narva olnud läbi sajandite oma rahvusliku koosseisu poolest äärmiselt kirju, on eestlaste arvu drastiline vähenemine viimase poole sajandi jooksul põhjustatud eelkõige Nõukogude Liidu migratsioonipoliitikast, mille olemus seisnes sihikindlas venestamises. Narvalaste enamiku emakeeleks ongi vene keel, eesti keele oskus on halb. Eesti keelt me Narva tänavatel, kaubandus- ja teenindussfääris ei kuule. Kuna vähene eesti keele oskus takistab aktiivset osalemist Eesti elus, iseloomustab Narva elanikkonda teatav kapseldumine. Osa narvalasi pole kunagi mujal Eestis käinud. Ülejäänud Eestis tekitab Narva peamiselt venekeelse elanikkonna kujundatud kultuurikeskkond ja sinne keelesituatsioon võõristust, mida omakorda võimendab eestlaste ajaloolisel kogemusel põhinev hirm idanaabri ees.

Kodakondsuse põhjal jaguneb Narva elanikkond kolmeks peaaegu võrdseks osaks: kolmandikul narvalastest on Eesti, kolmandikul teiste riikide kodakondsus (neist 99% Vene kodakondsus) ja kolmandik pole oma kodakondsust määratlenud.

Seega tuleb tõdeda, et Narva positsioon tänases Eestis on vastuoluline: ühelt poolt on Narva elanike arvult kolmas linn Eestis, siin on ka suurtööstused (elektrijaamad, tekstiilitööstus „Kreenholm“), mis annavad olulise osa Eesti majanduse kogutoodangust ja ekspordimahust, teisalt ei räägi 96% Narva elanikest emakeelena eesti keelt ning võrreldes ülejäänud Eestiga on teenindussfäär ja infrastruktuur siin tunduvalt tagasihoidlikumalt arenenud. Nimetatud faktid on tõenäoliselt põhjuseks, miks eksisteerib vastandumine Narva ja ülejäänud Eesti vahel.

Haridusest ja võimalustest eesti keelt õppida

Eestit ja eesti kultuuri tutvustav tegevus on 2002. a. märtsikuust koondunud Narva Eesti Kodusse. Eesti Kodu Narvas on niisiis Eestimaa, eesti keele ja kultuuri infokeskus, mis tegutseb ja paikneb füüsiliselt Tartu Ülikooli Narva Kolledži katuse all. Keskus on mõeldud kõigile piirkonna elanikele, kel huvi ja soov Eesti maad ja kultuuri paremini tundma õppida. Rahvasuus tuntakse Eesti Kodu kui Eesti saatkonda Narvas. Keskuse ülesanneteks on nõustamine (eesti keele, kodakondsuse, riigikeele tasemeeksamitega jms seotud küsimused), Eestiga seonduva informatsiooni kogumine, erinevate avalike ürituste korraldamine, meetoodilise abi pakkumine muukeelsete koolide õpetajatele, uute õppevahendite loomine jm).

Narva Eesti Kodu mulluse juhataja Urmo Reitavi sõnul on suhtumine eesti keelde ja kultuuri viimaste aastate jooksul mõnevõrra paranenud ning Eesti riik muutunud narvalasele enesestmõistetavamaks. See on oluliselt vähendanud eestlaste ksenofoobiat ja motiveerinud venelasi eesti keelt ja kultuuri õppima. Positiivsed kogemused kontaktidest teise rahvusega aitavad

lõhkuda Narva ja ülejäänud Eesti vahelist piiri. Siinkohal on oluline roll ka eesti riiklikul integratsioonipoliitikal. Riiklikku integratsiooniprogrammi viib ellu Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus (Integratsiooni Fond), mille eestvõttel on käivitatud hulgaliselt täiskasvanute keeleõppe kampaaniaid ja programme ning kõikvõimalikke projekte, millega innustatakse mitte-eestlasest narvalasi eesti keelt õppima ning eksami positiivse soorituse korral kompenseeritakse 50% õppekuludest. Ometi pole eesti keele õpe Narvas erilist populaarsust võitnud ning ka edu on olnud seni tagasihoidlik.

Arvatavasti olulisimaks motiiviks eesti keelt õppida on narvalastele Eesti kodakondsuse saamine, mille eeltingimuseks on eesti keele oskus vähemalt algtasemel (= eesti keele piiratud suuline ja elementaarne kirjalik oskus). Lisaks tuleb sooritada nn kodakondsuseksam, mis põhineb Eesti Vabariigi põhiseaduse ja kodakondsusseaduse tundmisel. On võimalik sooritada ka eesti keele kesktaseme (suuline toimetulek erinevates situatsioonides, normaalse tempoga kõnest arusaamine, igapäevaelu tekstide raskusteta mõistmine, oma tegevusvaldkonda puudutava teksti kirjutamine; kesktaseme eksam on võrdne muukeelse gümnaasiumi riigikeele eksamiga) ja kõrgtaseme eksam (hea eesti keele oskus kõnes ja kirjas). Tuleb aga tõdeda, et tasameeksami sooritamise võib mõnele olla üsnagi vaevanõudev ja taseme miinimum saavutatakse sageli napilt.

Eesti keele õpetus üldhariduskoolides ja keelekümbelus

Narva linnas on kokku 10 vene õppekeelega riiklikku põhikooli ja gümnaasiumi, üks eesti õppekeelega gümnaasium (Narva Eesti Gümnaasium), üks keelekümbeluskool (Narva Vanalinna Riigikool), lisaks mõned vene koolid, kus töötavad keelekümbelusklassid (Narva Humanitaargümnaasium, Narva Kesklinna Gümnaasium, Narva Pähklimäe Gümnaasium ja Narva Joala Kool) ning kolm keelekümbelustlasteada (Narva lastaeaiad „Päikene“,

„Punamütsike“ ja „Potsataja“). Narva koolides on kokku 61 eesti keele õpetajat, neist 11-le on eesti keel emakeeleks.

Esimesed keelekümblusklassid Eestis alustasid tööd 2000. aastal. 2001. aastast töötavad keelekümblusmetoodikat rakendades vabariigis seitse kooli: Tallinna Läänemere Gümnaasium, Tallinna Mustamäe Humanitaargümnaasium, Kohtla-Järve Ühisgümnaasium, Kohtla-Järve Vahtra Põhikool, Maardu Gümnaasium, Valga Vene Gümnaasium ja Narva Vanalinna Riigikool.

Keelekümblusklasse on kahesuguseid: on varase keelekümb-luse klassid, kus keelekümb-lus algab juba I klassis, ja hilise keelekümb-luse klassid neile, kelle koolitee juba poole peal.

Narva koolides on keelekümb-lusmetoodika kasutamine vii-maste aastate jooksul märgatavalt laienenud. Praegu töötavad varase keelekümb-luse klassid Narva Kesklinna Gümnaasiumis ning loomulikult ka Narva ainsas keelekümb-luskoolis – Narva Vanalinna Riigikoolis. Hilist keelekümb-lust rakendatakse Narva Humanitaargümnaasiumis, Narva Pähklime Gümnaasiumis, Narva Soldino Gümnaasiumis, Narva Joala Koolis ning Narva Vanalinna Riigikoolis. Viimases avatakse hilise keelekümb-luse klassid 2006. a sügisel nende jaoks, kelle koolitee oli alanud enne, kui nimetatud koolist sai keelekümb-luskool.

Õppetöö keelekümb-luskoolis on üles ehitatud selliselt, et I klassis õpitakse kõiki aineid ainult eesti keeles, II klassis lisandub vene keel, mida õpetatakse emakeelena ning jääb selli-sena õppekavasse kuni gümnaasiumi lõpuni, III klassis lisandub inglise keel võõrkeelena, IV klassis hakatakse loodusõpetust, mida alates I klassist õpetati eesti keeles, õpetama vene keeles jne. Seega on keelekümb-luskooli põhimõte, et lapsed omandaks oma õpinguaja jooksul kõiki õppeaineid nii eesti kui ka vene keeles. Hilise keelekümb-luse klassides tuuakse keelekümb-lus sisse vähe-haaval, õppeainete kaupa. Keelekümb-luse õpetajad on saanud hea ettevalmistuse Kanadas ja Soomes.

Mõnevõrra problemaatiliseks on osutunud lastevanemate tead-likkuse puudumine keelekümb-lusmetoodika efektiivsusest. Nagu iga uue asja puhul, esineb siingi umbusaldust. Paraku on iga Narva

lapsevanem probleemi ees, kas panna oma laps keelekümbuskooli või mitte. Paljud vanemad saavad aru, et väga hea eesti keele oskus looks nende lapsele head tulevikuväljavaated edaspidises elus. Samas kardetakse, kas see metoodika ikka töötab ning võib-olla veelgi rohkem kardetakse lapse mahajäämust õppeainetes, sest kui laps teist keelt korralikult ei mõista, ei suuda ta omandada ka õppeaine sisu ning teadmised jäävad kesiseks, mistõttu ta ei pruugi hiljem olla konkurentsivõimeline kõrgkooli astumisel. Sellised hirmud peaks hajutama Narva Vanalinna Riigikooli keelekümbusõppe ühe teerajaja Ene Kurme meenutus oma esimesest kooliaastast keelekümbusõpetajana: „Aasta alguses oli ainult kolm õpilast, kes suutsid kuuldavale tuua mõne elementaarse eestikeelse lause, ülejäänud teadsid vaid üksikuid sõnu. Seevastu aasta lõpuks olid isegi kõige nõrgemad õpilased eesti keelt rääkima hakanud. Peale selle olid nende õpitulemused teistes ainetes samaväärsed nende esimeste klasside õpilaste omadega, kes õppisid vene õppekeelega koolide tavaprogrammi järgi. Minu ja mu õpilaste kogemused on näidanud, et keelekümbusest on kasu. Õpilased olid rõõmsad, õppisid palju, ja ehk kõige tähtsam on see, et meil oli tore olla ... Elagu keelekümbus!“ (KKK 2003)¹

Keelekümbus on siiski praegu veel küllalt uus õppemeetod, mistõttu on Narva praeguseks selle vilju veel vähe maitsta saanud. Samas pole kahtlust, et keeleõppe seisukohalt on meetod tõhus, mistõttu võib loota, et see ka eesti keelele Narvas tulevikku loob.

¹ Keelekümbusest võib lähemat teavet saada internetiaadressil www.kke.ee.

Tartu Ülikooli Narva Kolledž

Aastatuhande vahetuse eelset keelelist situatsiooni Eestis on iseloomustatud järgmiselt: „Ühe kolmandiku Eesti elanikkonnast moodustavad mitte-eestlased, kellest suur enamik ei valda eesti keelt ... Iseseisvuse taastamisega kuulutati eesti keel riigikeeleks ning ühtlustati eesti- ja venekeelsete koolide õppekavad. Vene koolides suurenes märkimisväärselt eesti keele õppimiseks ettenähtud tundide arv. Senise õppe abil ei ole eesti keele kui teise keele õpetamisel soovitud tulemusteni jõutud. Konkreetsemalt, enamiku venekeelse keskkooli lõpetanute eesti keele oskus ei ole piisav selleks, et konkureerida tööturul või jätkata õpinguid kõrgkoolis“ (Pavelson 1998: 212–213).

Situatsioon Narvas pole kuidagi võrreldav Eesti keskmisega. 4% eestlasi on kaduvväike osa ning seegi 4% ei räägi emakeelt laitmatult. Eesti on suurele osale narvalastest kauge ja võõras. Narva kinnistunud vanem põlvkond ei pea eesti keele oskust vajalikukski, sest Narva tingimustes puudub sellel praktiline väljund.

Oaasina selles kõrbes alustas 1999. aastal tööd Tartu Ülikooli Narva Kolledž, mille tegevuse põhirõhk on suunatud vene põhikoolide ja gümnaasiumide jaoks eesti keele kui võõrkeele õpetajate ettevalmistamisele. Kolledžis domineerib venekeelne üliõpilane. Jääb mulje, et pigem on vähesed eestlased lõimunud venelastega kui vastupidi, või on eestlane lihtsalt kapseldunud, rohkem omaette olija. Suhteliselt väheste eesti rahvusest üliõpilaste positsioon on pigem tagasihoidlik, eemale tõmbuv, dominantsena mõjub vene üliõpilane.

Õppetöö kolledžis käib nii eesti kui ka vene keeles. Kolledži õppekavad on seitsme aasta jooksul läbi elanud mitmeid muudatusi.

Õppekavade register 2006/2007. aastaks on järgmine:

Ümberõpe

Nimetus	Maht (AP)	Sisseastumise aasta
Ajalugu ja ühiskonnaõpetus põhikoolis	40 AP	2006/2007
Loodus- ja inimeseõpetus põhikoolis	40 AP	2006/2007

Diplomiõpe

Nimetus	Maht (AP)	Sisseastumise aasta
Põhikooli inglise keele õpetaja	160 AP	1999/2000; 2000/2001
Eesti keel teise keelena	160 AP	2000/2001
Alushariduse pedagoog (alus- ja algõpetus)	160 AP	1999/2000; 2000/2001; 2001/2002
Põhikooli vene keele ja kirjanduse õpetaja	160 AP	1999/2000
Ärijuhtimine	120 AP	2000/2001; 2001/2002

Rakenduskõrgharidusõpe

Nimetus	Maht (AP)	Sisseastumise aasta
Sotsiaaltöö korraldus	120 AP	2001/2002; 2002/2003; 2003/2004
Noorsootöö	160 AP	2004/2005; 2005/2006; 2006/2007
Kohaliku omavalitsuse korraldus	140 AP	2004/2005; 2005/2006; 2006/2007

Bakalaureuseõpe

Nimetus	Maht (AP)	Sisseastumise aasta
Eesti keel teise keelena	200 AP	2001/2002
Inglise keele õpetaja	200 AP	2000/2001
Alushariduse pedagoog (vene õppekeele baasil)	160 AP	2002/2003
Humanitaarained vene õppekeelega põhikoolis Humanitaarained vene õppekeelega põhikoolis (muudatused 2001/2002 sisseastunutele) Humanitaarained vene õppekeelega põhikoolis (muudatused 20.12.2004) Humanitaarained vene õppekeelega põhikoolis (muudatused 22.05.2006)	120 AP	2001/2002; 2002/2003; 2003/2004; 2004/2005; 2005/2006; 2006/2007
Majandusteadus	120 AP	2002/2003; 2003/2004; 2004/2005; 2005/2006; 2006/2007
Koolieelse lasteasutuse õpetaja Koolieelse lasteasutuse õpetaja (muudatused 24.04.2006)	120 AP	2003/2004; 2004/2005; 2005/2006; 2006/2007

Magistriõpe

Nimetus	Maht (AP)	Sisseastumise aasta
Humanitaarainete õpetaja vene õppekeelelega põhikoolis Humanitaarainete õpetaja vene õppekeelelega põhikoolis (muudatused 20.12.2004 a. 2005/2006 sisseastujatele) Humanitaarainete õpetaja vene õppekeelelega põhikoolis (muudatused 22.05.2006)	80 AP	2002/2003; 2003/2004; 2004/2005; 2005/2006; 2006/2007
Koolieelse lasteasutuse õpetaja Koolieelse lasteasutuse õpe- taja (muudatused 25.11.2004) Koolieelse lasteasutuse õpe- taja (muudatused 22.05.2006)	80 AP	2003/2004; 2004/2005; 2005/2006; 2006/2007
Klassiõpetaja (vene õppekeele baasil) Klassiõpetaja (vene õppekeele baasil) (muudatused 10.05.2005) Klassiõpetaja (vene õppekeele baasil) (muudatused 22.05.2006)	200 AP	2003/2004; 2004/2005; 2005/2006; 2006/2007

Nagu õppekavade registrist näha, on viimaste aastate jooksul lisandunud ka uusi erialasid, nagu näiteks kohaliku omavalitsuse korralduse (KOV) ja noorsootöö (NT) eriala. Erialad küll avati, aga nende õpetamiseks ei olnud õppevahendeid ega piisavat ettevalmistust. Filoloogiharidusega eesti keele õpetajatele oli valdkond võõras, tuli hüpata vette tundmatust kohas ning kohe ujuma hakata. Erilist abi ei suutnud osutada ka nn erialaõppejõud, kellel samuti polnud selget visiooni, missuguseid teadmisi KOVi eriala

lõpetanud spetsialist tingimata vajaks. Üliõpilastel oli tõsisel ras-
kusi juba esimesel õppeaastal loetavatest erialaloengutest arusa-
misega, kuna erialaspetsiifilisi sõnu ei leidu sageli ka sõnaraama-
tuis. Erialase eesti keele õpetamist KOVile peaks alates käes-
olevast sügisest tunduvalt hõlbustama Margarita Koskineni
magistritööna valminud õppevahend „Tekste ja ülesandeid koha-
liku omavalitsuse eriala üliõpilastele“.

Eestikeelsest loengust arusaamine ja loengute konspekteeri-
mine on ikka olnud kolledži üliõpilaste üldiseks probleemiks.
Eesti keele oskuse tase on õpirühmades väga ebaühtlane. Loengu
traditsiooniline tempo pole tavaliselt muukeelsetele üliõpilastele
jõukohane ning nõrgema keeleoskusega üliõpilaste tõttu kipub
loeng mõnigi kord kujunema millekski etteütluse sarnaseks: lau-
seid tuleb sageli korrata ja seda ilmtingimata täpselt samas
sõnastuses. Muidugi aitavad siin mõnevõrra lüümikud, kuid kui
neid liiga palju kasutada, kulub nendelt mahakirjutamiseks mõtte-
tult palju aega. Ka rühmad on väga erineva tasemega. Lisaks kesi-
sele keeleoskusele puuduvad teadmised eesti kirjandusest, kul-
tuuriloost jms, mille minimaalselgi tasemel tundmist võiks eeldada
juba seetõttu, et elatakse Eestimaal.

Markantseim näide minu Narva kolledžis töötamise praktika
jooksul on seotud viie aasta taguse alushariduse eriala üliõpilaste
rühmaga, kelle puhul kaalusin tõsiselt, kas peaksin neile eesti
kirjandust lugema vene keeles. Rühmas oli üks eestlanna, väga
tubli üliõpilane, ülejäänute eesti keele oskus oli praktiliselt ole-
matu. Loomulikult ei suutnud sellise keeleoskusega üliõpilased
lugeda eestikeelset kirjandust ning vähemalt osa neist väitis, et ei
oma eesti kirjanduse kohta mingeid teadmisi. Kui küsisin, mis-
suguseid eesti kirjanike teoseid nad üldse teavad, siis vastas üks
õrn hääl, et tema teab „Kalevala“. Vastaja oli ingerisoomlane.

Õnneks pole aastad vennad ning see rühm oli üsna erandlik
nähtus isegi Narva tingimustes. Enamikus rühmades õpib tarku ja
tublisid üliõpilasi, kes suudavad loengutempoga sammu pidada ja
kaasagi mõelda, on valmis spontaanselt vastuseid andma ning
sooritavad oma eksamid ja arvestused hästi.

Üldiselt on märgata, et äärmuslikult drastiline olukord Narva kolledži üliõpilaste eesti keele oskuse osas on nihkunud pisut paranemise suunas. Eelkõige on see osutunud võimalikuks tänu kolledži eesti keele õpetajate ennastunustavale tööle. Eesti keele tundide maht on küllaltki suur, samas, kui tudeng loengusaalist pääseb, lülitub ta kiiresti tagasi oma armsale emakeelele ning kurdab hiljem, et ta ei saa eesti keelt selgeks sellepärast, et tal ei ole keelekeskkonda. Tekib küsimus, kes talle selle keskkonna siis looma peaks, kui ta ise ei kasuta ära võimalusi selle loomiseks? Pean siinkohal silmas muuhulgas eestikeelset raadiot, televisiooni, kirjandust ja ajakirjandust ning võimalust suhelda omavahel ja oma õppejõududega n-ö praktika mõttes eesti keeles. Võib-olla on eesti keele vähene praktiseerimisvõimalus põhjuseks, miks viimastel aastatel võrdub kolledžisse pürgijate arv sissesaanute arvuga ning magistriõppe kohad jäävad osaliselt täitmata.

Probleem saab alguse muidugi koolist. Narva koolide eesti keele õpetajate teadmised oma aimest on paljudel juhtudel kesised: sageli räägib õpetaja ise eesti keelt tugeva aktsendiga, mistõttu jäävad hääldusalused nõrgaks ka õpilastel. Tehakse ka rektsiooni- ja sõnajärjevigu. Ometi oleks ülekohtune teha sel moel üldistust ja hinnata kõigi Narva eesti keele õpetajate erialakeele tundmist halvaks. Nii mõnedki neist valdavad oma eriala. Enamasti kuuluvad sellised Narva väheste eestlaste hulka. Teiseks narvalaste nõrga eesti keele oskuse oluliseks põhjuseks, nagu juba mainitud, peetakse keelekeskkonna puudumist. Sageli, aga võib-olla ka enamasti ongi noore narvaka ainsaks eesti keele praktiseerimise kohaks eesti keele tund, olgu siis koolis või kolledžis. Siit kasvab välja ka kolmas eesti keele omandamise pidur – vähene motivatsioon, sest Narvas elades eesti keelt ei vajata, erandiks võiks pidada eesti keele õpetajaks pürgivaid kolledži üliõpilasi, kellel motivatsioon on ehk siiski olemas. Uued probleemid on tekkinud seoses üleminekuga 3 + 2 õppekavale. Kui varem sai üliõpilane viie aastaga paratamatult ka pedagoogikoolituse ja enamusest sai kolledži lõpetamise järel eesti keele (võõrkeelena) õpetaja, siis nüüd omandatakse erialane koolitus alles magistriõppes, üliõpi-

lasele aga jääb võimalus vahejaamas rongilt maha hüpata. Juba lühiajalinegi praktika on näidanud, et üliõpilane ei kipu pärast 3 aastat õpinguid jätkama (vähemalt mitte Narva kolledžis), sest oma eesti keelega (mis tasemel see ka poleks) on ta Ida-Virumaal nii riiklikus kui ka erasektoris tehtud mees, eriti veel, kui ta on endale lisaerialaks inglise keele valinud. Sellise pooliku koolituse saanud noorel puudub motiiv edasi õppida ning vaevalt ta tahabki töötada koolis, kus sageli langeb eesti keele õpetaja õlule suur tasuta lisatöö koormus igasuguste eestikeelsete paberite täitjana, tõlgina jms. Üksikute üliõpilaste jaoks on motiiviks kolledžist lahkuda soov jätkata varem valitud või hiljem huvi äratanud teadusteemal, kuid kolledži praeguse otsuse kohaselt võib üliõpilane kirjutada magistritöö vaid pedagoogilisel teemal või lõpetada magistriõppe pedagoogika-alaste eksamitega. Sellega seoses on oht, et spetsiaalse, parema ettevalmistusega noored enam kooli tööle ei satu ja häda sunnib kooli meelitama 3aastase bakalaureuseõppe lõpetanuid, kelle eesti keel ega üldine erialane ettevalmistus ei vasta nõutavale tasemele. On oluline, et see motivatsioon õpinguid jätkata jääks püsima ka pärast kolledži põhiõppe lõpetamist ning magistriõppes jätkamise soov ning piisav pädevus magistriõppesse pääsemiseks oleksid iseenesestmõistetavad.

Narva kolledž on end aktiivselt ja edukalt väljapoole näidanud (vt Tartu Ülikooli Narva Kolledž. Viis aastat. 2004 jpm), nüüd oleks aeg pilgud ka sissepoole pöörata ja võimaluste piires eesti keele õpet tõhustada. Küsimus ei ole vaid selles, kui palju keele- või loengutunde üliõpilane saab, vaid selles, kuidas viia õppetöö tulemus maksimumini või vähemalt selle lähedale. Senised paari-päevased kolledži ühiskoolitused on olnud toredad ettevõtmised, kuid kindlasti ei oleks kolledži õppejõududel midagi pikemaajalise ja erialaspetsiifilisema koolituse vastu, et üliõpilasele kujuneks eesti keele eriala omandamine tervikprotsessiks, mitte üksikute loengute ja seminaride summaks.

Kõigil on õigus kasutada oma emakeelt, kuid kohustus osata riigikeelt. Et eesti keele positsioon Narvas tugevneks, on vaja anda sellele riiklik prioriteet. Eelkõige Narva Kolledžil on täita vastu-

tusrikas ülesanne – eesti keele õpetajate erialakeele madalseisust väljatoomine. Selleks on vaja saavutada, et iga kolledžist lendu lastav noor eesti keele õpetaja omandaks kui mitte varem, siis vähemalt oma õpinguteaja vältel eesti keele tasemel, mis võimaldaks tal edukalt oma erialal töötada. Narva kolledži emaaülikooli ehk Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) professor Birute Klaas (2003) on määratlenud eesti keele (võõrkeelena) õpetaja pädevusnõuet järgmiselt: „Et muukeelse kooli eesti keele õpetajana edukalt hakkama saada, peab õpetajal olema väga hea eesti keele oskus (kui tegemist ei ole emakeelse eestlasega), vajalikud teadmised õpetatavast aineist (eesti keelest ja kultuurist, aga ka Eestist), oskus õpetada ja keerulisi pedagoogilisi ning psühholoogilisi probleeme lahendada. Rääkimata sellest, et me eeldame õpetajalt laia silmaringi ja üldist intelligentsust.” Õpetaja saab nooremale põlvkonnale edasi anda ikka vaid seda, mida ta ise hästi oskab. Alles siis, kui Narvas on piisavalt hea keeleoskuse ja erialase ettevalmistusega eesti keele õpetajaid, saab hakata lootma, et eesti keele oskus Narva elanikkonna hulgas hakkab aastate jooksul paranema.

Tänan kolleege Narva kolledžist, kelle arvamused olid mulle artikli kirjutamisel toeks.

KIRJANDUS

- Klaas, Birute 2003.** Eesti keele õpetamisest ja uurimisest võõrkeelena ja teise keelena Tartu likoolis. – 200 aastat eesti keele ülikooliõpet. Juubelikogumik. Toim Mati Ereht. Tartu Ülikooli eesti keele õppe-
tooli toimetised 25. Tartu, 319–348.
- Pavelson, Marje 1998.** Multikultuuriline Eesti: Haridussüsteemi ülesanded. OÜ Vali Press.
- Tartu Ülikooli Narva Kolledž. Viis aastat. OÜ Sata, 2004.
- Narva kolledži õppekava 2006/2007.
- www.kke.ee
- www.narva.ee

Möönduse väljendamisest ühes lihtlause tüübis (eesti ja vene keele näitel)

Katrin Karu

Tartu Ülikool

Prototüüpiliselt väljendatakse möönduse semantikat nii eesti kui ka vene keeles põimlause, ent lisaks põimlausele on nimetatud tähendust võimalik vormistada ka muudel viisidel (vt nt Karu 2004; Kapy, Кюльмоя 2004). Käesoleva artikli uurimisobjektiks on üks lihtlause tüüp, millel on nii eesti kui ka vene keeles kontsessiivne tähendus, kuid mida traditsiooniliselt mööndlausena ei käsitleta, sest lihtlauseid mööndlausete hulka ei arvata (EKG II 1993: 308–309)¹. Vaatluse all olevate konstruktsioonide kontsessiivne komponent on vormistatud eesti keeles sõna *kiuste* abil. Meid huvitavaid lauseid on möönvate hulka liigitatud töös (Kapy, Кюльмоя 2004: 299), kuid pikemalt nende analüüsil peatunud ei ole. Alljärgneva analüüsi käigus püüan välja selgitada: 1) millised on *kiuste*-lauseste vasted vene keeles ja 2) kas kõik kõnealust elementi sisaldavad konstruktsioonid on tähenduselt möönvad.

Leidmaks vastust püstitatud küsimustele, pöördume esmalt „Eesti kirjakeele seletussõnaraamatu” (edaspidi EKSS) poole. EKSS annab sõnale *kiuste* kaks seletust. Esimene neist semantiseerib adverbi *kiuste* peamiselt kui kiusu ajamist, ent viitab ka kontsessiivsele semantikale: „kiusu ajamiseks, kiusu pärast, kiusamiseks, vihuti; millestki mitte hoolides v midagi trotsides” (EKSS II, 2: 321). Vastavalt teisele seletusele on tegemist genitiivse postpositatsiooniga, mis tähendab „millestki, kellestki hoolimata, nagu millegagi või kellegagi kiusu ajades, seda trotsides; kellegi kiusamiseks, kiusuks“ (samas). Postpositiooni seletuses

¹ Mööndlausete spetsiifikast ja kohast determineeritussuhete funktsionaalsemantilises väljas vt (Kapy 2006). Determineeritussuhete all pean silmas tähendussuhteid, mida vene grammatikas nimetatakse „отношения обусловленности”, nende kohta vt (Теория 1996: 138–213).

tuleb erilist tähelepanu pöörata selles sisalduvale sõnale *nagu*, millest tuleb lähemalt juttu allpool.

Toodud seletusest järeldub, et kontsessiivne tähendus on sõnal *kiuste* peaaasjalikult siis, kui ta esineb postpositiooni funktsioonis; adverbil puhul jääb see tahaplaanile.

Otsides sõna *kiuste* venekeelseid vasteid, pöördusin „Eesti-vene sõnaraamatu” poole ja leidsin sealt järgmised seletused: 1. adverbile *kiuste* vastavad vene keeles adverbid *назло, нарочно, наперекор*. 2. postpositioonil *kiuste* on järgmised vasted: *назло кому-чему, несмотря на что, вопреки чему, наперекор кому-чему, в пику кому* (EVS II 2000: 311).

Nii venekeelsete vastete kui ka EVSis leiduvate illustreerivate näidete analüüsist ilmneb, et EKSSis ja EVSis antud info on praktiliselt üks-üheses vastavuses. Adverbil puhul jääb kontsessiivne tähendus teisejärguliseks, postpositiooni puhul kerkib esile. Samas ei saa väita, et adverb kontsessiivses tähenduses ei esineks ega ka seda, et postpositioonil mittekontsessiivset tähendust ei oleks. Seega saab justkui rääkida tendentsist, ent mitte reeglist. Kui püüda jagada praktilisi soovitusi keeleõppijale sõna *kiuste* kasutamise kohta kontsessiivses ja mittekontsessiivses kontekstis, siis sõnaraamatutes sisalduvast infost need ei ilmne. Ei ole kindlaid pidepunkte, millele tuginedes saaksime väita, et ühel juhul on sõnal *kiuste* kontsessiivne, teisel mittekontsessiivne tähendus ning vene keelde tõlkimisel tuleks valida üks või teine keelend. Kui aga analüüsida nimetatud sõnaraamatute näiteid lähemalt, selgub, et teatud seaduspära kontsessiivse ja mittekontsessiivse tähenduse realiseerumise vahel nii adverbil kui kaassõna puhul siiski on.

Enne konkreetse keelematerjali analüüsimist vaatleme, kuidas seletatakse sõnale *kiuste* antud venekeelseid vasteid vene keele seletussõnaraamatus. Selleks olen valinud 4-köitelise akadeemilise sõnaraamatu „Словарь русского языка” (edaspidi MAC).

Nagu eespool näidatud, võivad analüüsitava eesti keelendil olla vene keeles järgmised vasted: *назло, нарочно, наперекор, несмотря на что, вопреки чему, наперекор кому-чему, в пику*

кому. Vaatleme lähemalt, kuidas neid vene keeles tõlgendatakse. MAC seletused on käesoleva artikli autori tõlgitud.

Назло – adv. ‘sooviga tekitada viha, vihastama panna’ (MAC 1982, II: 354).

Adverbil *нарочно* on kaks tähendust, millest esimene (koos tähendusvarjunditega) pakub käesoleva analüüsi seisukohast huvi. *Нарочно* – a) ‘mingi eesmärgiga, teatud kavatsusega, tahtlikult’; b) ‘ainult kellegi või millegi pärast’; c) ‘vastu kellegi tahtmist, kiuste’ (MAC 1982, II: 390).

Наперекор – adv. ‘vastupidiselt sellele, mida oodati, sooviti’; prep. ‘vastupidiselt millelegi, midagi arvesse võtmata’ (MAC 1982, II: 378).

Вопреки – prep. ‘millelegi vastu, millelegi vaatamata’ (MAC 1981, I: 211).

В нику кому сделать что-либо – ‘tege ma midagi kellegi kiusamiseks, kiuste’ (MAC 1983, III: 121).

Nagu näha, esineb sõna *kiuste* venekeelsetes vastetes, milleks on **adverbid**, tihti tähenduselement ‘meelega’, ‘tahtlikult’, ‘sihilikult’, ‘nimme’. Seega võib öelda, et antud tähenduses on tegemist *kavatsusliku* ja *sihipärase* tegevusega, mis on suunatud kellegi vastu – kiusuga. EKSSi järgi on *kius* püüe kangekaelselt, vihuti oma tahet läbi viia; pahatahtlik jonn (EKSS II, 2: 320). Öeldust võib järeldada, et adverbil *kiuste* ei tohiks olla kontsessiivset tähendust, sest mõõnvas semantikas ei sisaldu ega saagi sisalduda seemi ‘sihilikult’. Mõõndussuhete spetsiifika seisneb adversatiivse ja sisemise determineerituse komponentide ühendamises (Русская грамматика II 1980: 586). Käesolevas artiklis ei ole võimalust pikemalt peatuda kontsessiivse semantika eripäral ja selle seostel teiste tähendustega, mida väljendavad determineeritussuhted, ent seda on põhjalikult analüüsitud mitmetes uurimustes.² Tuleb vaid ära märkida, et sihipärane

² Siinkohal toome ära vaid mõned olulisemad tööd, milles on analüüsitud mõõnvat semantikat. Nimekirjast on välja jäetud mõõndtingimuslausete analüüsile pühendatud tööd, sest nende tähendus erineb mõnevõrra

tegutsemine mingi eesmärgi saavutamiseks on kontsessiivsusega vastuolus.

Kaassõna *kiuste* venekeelsed ekvivalendid realiseerivad möönvat semantikat.

Järgnevalt analüüsime EKSSi ja EVSi näiteid. Näidete esitamise järjekorda ei ole muudetud. Esmalt on ära toodud EKSSi ja EVSi näited adverbi *kiuste*, seejärel kaassõna *kiuste* kohta. EKSSi näited on vene keelde tõlkinud artikli autor. Kandilistes sulgudes on antud vastete variandid. Mõlemas allikas korduvad näited on välja jäetud.

KIUSTE 1. adv. kiusu ajamiseks, kiusu pärast, kiusamiseks, vihuti; millestki mitte hoolides v midagi trotsides

(1) Toimis kiusute kõigi nõuannete vastu.

Назло действовал вопреки [наперекор] всем советам.

(2) Või tema keelab, just kiusute lähen!

Ах он запрещает!? Так назло пойду!

(3) Kiusute astuti keelust üle.

Назло преступили [нарушили] запрет.

(4) Justkui kiusute anti ülesandeid, mis talle ei meeldinud.

Как назло давали задания, которые ему не нравились.

(5) Mineku eel hakkas nagu kiusute sadama.

Перед отправлением в путь как назло пошел дождь.

(6) Tuul puhus nagu kiusute kogu aeg vastu.

Как назло все время дул встречный ветер.

mööndlausete tähendusest. König 1988; König 1991; König, Siemund 2000; Апресян 1999; Апресян 2004; Евтюхин 1997; Ляпон 1986; Теория 1996; Теремова 1986; Типология 2004; Урысон 2002; Урысон 2003.

(7) Me jäime vihma kätte ja rügasime kiuste edasi, et pimedaks künniga valmis saada (J. Kross).

Начался дождь, но мы работали несмотря ни на что, чтобы к темноте закончить пахоту.

Eesti-vene sõnaraamat

(8) Just kiuste lähen!

Назло [нарочно] пойду!

2. Postp. [gen.] millestki, kellestki hoolimata, nagu millegagi või kellegagi kiusu ajades, seda trotsides; kellegi kiusamiseks, kiusuks

(9) Kõigi raskuste, kõigi takistuste kiuste.

Несмотря ни на какие трудности / преграды [вопреки всем трудностям], [невзирая ни на какие трудности]

(10) Raskete aegade kiuste säilis rahvas elutahe.

Несмотря на тяжелые времена, народ сохранил волю к жизни.

(11) Seda tehti otsekui saatuse kiuste.

Это делали как будто наперекор судьбе.

(12) Tormi kiuste mindi merele.

Несмотря на шторм [невзирая на шторм], [вопреки шторму] (лодки) вышли в море.

(13) Tuldi kohale karistuste ja ähvarduste kiuste.

Пришли несмотря [невзирая] на наказания и угрозы.

(14) Ta tegi seda meie kiuste.

Он сделал это назло нам.

(15) Tüdruk abiellus vanemate kiuste.

Девушка вышла замуж, чтобы досадить родителям.

Eesti-vene sõnaraamat

(16) Kõige kiuste

Наперекор [вопреки] всему

(17) Kõikide kiuste

Назло всем [в пику всем]

(18) Saatuse kiuste

Наперекор судьбе

Vaatleme eraldi adverbil ja kaassõna kasutust illustreerivaid näiteid.

Adverbil puhul on esmane tähendus „kisu ajamiseks, kiusu pärast”, mis ilmneb ka näitelausest (vt 1–8). Seega on adverbil puhul säilinud tugev semantiline seos teiste samatüveliste sõnadega – substantiiviga *kius* (‘püües kangekaelselt oma tahet läbi viia’) ja verbiga *kiusama* (‘oma tegevuse v käitumisega sihilikult kellelegi ebameeldivusi tekitama’). Valdavas enamuses on tegu mittekontsessiivsete lausetega. Adverbil *kiuste* venekeelseks vasteks on samuti suuremal osal juhtudest adverb *назло* ehk „kisu ajamiseks”, seega samuti mittekontsessiivne keelend. Erandlik on vaid näide (7). Esmapilgul tundub, et see viib süsteemi tasakaalust välja, kuivõrd kõigil teistel juhtudel realiseeris adverb mittekontsessiivset tähendust. Kõnealune juhtum erineb muudest näidetest ka lauseehituslikult. Tegemist on *o t s t a r b e l a u s e g a*, mille pealauses esineb meid huvitav lekseem *kiuste*. Õigupoolest rügati *vihma kiuste* edasi ning kui võtta kasutusele selline interpretatsioon, on tegemist kaassõnafrasiga, mille puhul, nagu järgnevast analüüsist selgub, on aktuaalne just nimelt kontsessiivne tähendus.

Postpositsiooni puhul on suuremal osal juhtudest tegemist möönva semantika realiseerimisega.

Vaid näidete (14), (15), (17) puhul on tähendus mittekontsessiivne ja sarnaneb adverbil semantikale „kisuamiseks, kisu ajamiseks”. Nende lausete puhul ilmneb aga, et „kisuatav” on elus

subjekt. Seal, kus realiseerub mööndus, on „kiusatava” rollis elutu objekt, liiatigi selline, mis ei ole subjekti poolt kuigi hõlpsasti mõjutatav või ei allu tema tahtele sootuks – saatus, torm, ilm, vigastused jms.

Veel näiteid:

(19) Kõrgete hindade kiuste napib õppureil üüripindu.

Несмотря на высокие цены учащимся не хватает жилья.

(20) Medõed töötavad palga kiuste.

Медсестры работают несмотря на (низкую) зарплату.

(21) Globaalne rahapesumasin kogub tuure korraüksuste pingutuste kiuste.

Глобальная машина отмывания денег наращивает обороты несмотря на усилия правозащитников.

(22) Aivar Rehema rühib tagasilöökide kiuste tippu.

Айвар Рехемаа стремится к вершине несмотря на неудачи.

(23) Raudne leedi pidutseb halva tervise kiuste.

Железная леди празднует несмотря на плохое здоровье.

(24) Koertenäitus kogus huvilisi ilma kiuste.

Выставка собак собрала много зрителей несмотря на плохую погоду.

Et kius on pahatahtlik jonn, püüe kangekaelselt oma tahet läbi suruda, siis seostub ta loomuldasa millegi negatiivsega. Kontsessiivse tähenduse puhul, mil semantika samatüveliste täistähenduslike sõnade ja kaassõna vahel on nõrgenenud, säilib tähenduse negatiivne element, mis on ühest küljest kõige abstraktsem semantiline komponent, mis sisaldub sõnades *kius*, *kiusama*, *kiuste*, teisest küljest võib seda pidada üheks juhtivaks seemiks kiusu tähenduse lahtiseletamisel, kuivõrd ta on kõige üldisem ning on kõigi samatüveliste sõnade puhul üheks tähenduskomponendiks. Võib oletada, et grammatikaliseerumise kasvades (adverb >

kaassõna) lekseemi diferentsiaalseemid hägustuvad, esile kerkib integraalsem 'midagi ebaseadlik, negatiivset'.

Näidete analüüsist võib järeldada, et sõna *kiuste* adverbifunktsioonis on semantiliselt tugevamini seotud verbiga *kiusamine* ja substantiiviga *kius*, mistõttu see kontsessiivset tähendust ei realiseeri, tähistades pigem (pahatahtlikku) jonni ja püüdu tekitada kellelegi ebaseadlikkust, ehk teisisõnu sihipärase ja tahtliku tegevusega. Seevastu mittetäistähendusliku sõnana sõltub kontsessiivse ja mittekontsessiivse tähenduse väljendamine sellest, kas „kiasatava” rollis on elus või elutu objekt. Viimasel juhul jääb n-õ esmane, jonni ja oma tahte läbisurumise semantika tahaplaanile ning esile kerkib raskuste trotsimise ehk kontsessiivne tähendus. Sidemed samatüveliste täistähenduslike sõnade semantikaga nõrgenevad.

Märgata on ka seda, et venekeelsetes vastetes on selgelt diferentseeritav kontsessiivne ja mittekontsessiivne tähendus. Möönduse puhul on võimalik neid lauseid tõlkida eessõna *несмотря на* kaudu, seal, kus aktualiseerub kiusamise semantika, kerkib venekeelsetes vastetes esile adverb *назло* ja selle sünonüümid.

Miks ma säilitasin näidete esitamise järjekorra sellisena nagu see oli sõnaraamatus, kuigi analüüsi seisukohalt oleks ehk otstarbekas olnud grupeerida need vastavalt väljendatavatele tähendustele? Põhjus seisneb selles, et EVSs on vaheldumisi toodud kontsessiivse ja mittekontsessiivse tähendusega näitelauseid. Selline diferentseerimatus raskendab aga sõnaraamatu kasutamist, me ei saa sealt selgeid juhiseid selle kohta, milline vaste oleks millisel juhul kohane valida ning illustreeriv materjal ei hõlbusta, vaid pigem takistab meil õigete valikute tegemist.

Tulles veel kord tagasi mittekontsessiivsete *kiuste*-adverbiga lausete juurde, tuleb ära märkida veel üks nende semantiline eripära, millest on seoses esmapilgul erandliku näitega (7) eespool põgusalt juttu olnud. Nimelt on mittekontsessiivsed *kiuste*-laused tõlgendatavad otstarbelausestena.

Ta tegi seda meie kiuste = **selleks**, et meid kiusata
 Он сделал это назло нам = **чтобы** досадить нам

Õeldust aga ilmneb veel üks asjaolu. Kui tegemist on otstarbe-
 lausega, siis on tegemist ka sihipärase tegevuse sooritamisega.
 Sihipärase tegevust saab aga sooritada vaid aktiivne subjekt.
 Näidete (1)–(4) puhul see nii ongi. „Kiusaja“ on elusolend. (5) ja
 (6) näite puhul ei ole „kiusaja“ elusolend: viiendas näites on see
 sadu, kuuendas tuul. Seetõttu tuleb neis lausetes adverbile *kiuste*
 lisada veel üks adverb – *nagu*. Adverbil *nagu* võib olla mitu
 tähendust, kuid üks neist on EKSSi järgi „näimine, tundumus,
 väite kaheldavus või teadmise ebakindlus“ (EKSS III, 4: 619).
 Seega, saades aru, et elutu nähtus ei saa eesmärgipäraselt või sihi-
 likult kedagi kiusata, lisab kõneleja oma väitesse sõna, mis võtab
 tema kõnelt kindluse, ning vähendab seega oma vastutust öeldu
 eest. Vene keeles on olukord sarnane. Me ei saa öelda: **Всю*
дорогу назло дул встречный ветер. Selline lause ei ole ei
 semantiliselt ega pragmaatiliselt korrektne. Me peame ütlema *как*
назло, nagu eesti keeleski, ning sõnaraamatute näited demonst-
 reerivad seda.

Kontsessiivsete *kiuste*-lausete puhul moodustab „mööndus-
 sõna“ lause semantilise ja pragmaatilise tipu, see on edastatava
 sõnumi olulisim komponent. Tihti peale on *kiuste*-elemendis kaju-
 tatu midagi suurt ja võimast, millega on inimesel raske võidelda
 ning mis on inimese enda tahtest sõltumatu: vrd *saatuse kiuste*,
raske haiguse kiuste, *ilma kiuste*, *vigastuste kiuste*, *tormi kiuste*
 jms. Seega kerkib kontsessiivsetes *kiuste*-lausetes sageli esile
 semantiline element „meie tahtest sõltumata“, mis on mööndusele
 iseloomulik (vt Kapy 2006).

Lõpetuseks tahaksin lisada, et väga põgusa vaatluse põhjal võib
 oletada, et kontsessiivsed *kiuste*-laused esinevad eesti keeles
 (vähemalt ajakirjanduskeeles) tunduvalt sagedamini kui mitte-
 kontsessiivsed. Seega võiks arvata, et kasutades sõna *kiuste*, räägi-
 me pigem mingite väliste jõudude, väliste tegurite trotsimisest,

mis tihtilugu ei sõltu meist ning mida me ei saa ka mõjutada, ning vaid vähestel juhtudel ajame kiusu kiusu pärast.

KIRJANDUS

- EKG II = Erelt, Mati, Reet Kasik, Helle Metslang, Henno Rajandi, Kristiina Ross, Henn Saari, Kaja Tael, Silvi Vare 1993.** Eesti keele grammatika II. Süntaks. Lisa: kiri. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituut.
- EKSS = Eesti kirjakeele seletussõnaraamat 1988.** Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituut.
- EVS = Eesti-vene sõnaraamat 2000.** II kd. Tallinn: Eesti Keele Instituut.
- Karu, Katrin 2004.** Ühest mööndlause te alaliigist eesti ja vene keeles. – Toimiv keel II. Töid rakenduslingvistika alalt. Koost Helle Metslang, toim Maria-Maren Sepper, Jane Lepasaar. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 175–184.
- König, E. 1988.** Concessive Connectives and Concessive Sentences: Cross-Linguistic Regularities and Pragmatic Principles. – Explaining Language Universals. John A. Hawkins (ed.). Oxford, 145–166.
- König, E. 1991.** Concessive Relations as the Dual of Causal Relations. – Semantic Universals and Universal Semantics. D. Zaefferer (ed.). Berlin, New York, 190–209.
- König, E. Siemund, P. 2000.** Causal and concessive clauses: Formal and semantic relations. – Cause–Condition–Concession–Contrast. Cognitive and Discourse Perspectives. Ed. by Elizabeth Couper-Kuhlen, Bernd Kortmann. Berlin, New York, 341–360.
- Апресян, В. Ю. 1999.** Уступительность в языке и слова со значением уступки. – Вопросы языкознания № 5. Москва: Наука, 24–44.
- Апресян, В. Ю. 2004.** Уступительность: языковые связи. – Сокровенные смыслы. Слово. Текст. Культура. Сборник статей в честь Н. Д. Арутюновой. Москва: Языки славянской культуры, 255–266.
- Евтюхин, В. Б. 1997.** Категория обусловленности в современном русском языке и вопросы теории синтаксических категорий. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета.

- Кару, К. 2006.** О специфике отношений уступительности в рамках ФСП обусловленности (на примере русского и эстонского языков). – *Humaniora: Lingua Russica*. Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика IX. Взаимодействие языков и языковых единиц. Тарту: Tartu Ülikooli Kirjastus, 116–129.
- Кару, К., Кюльмоя, И. П. 2004.** Уступительные конструкции в эстонском языке. – Типология уступительных конструкций. Отв. редактор В. С. Храковский. Санкт-Петербург: Наука, 259–313.
- Ляпон, М. В. 1986.** Смысловая структура сложного предложения: к типологии внутритекстовых отношений. Москва: Наука.
- МАС =** Словарь русского языка в 4-х томах 1981–1984. Москва: Русский язык.
- Русская грамматика 1980 =** Русская грамматика. Т. II. Под ред. Н. Ю. Шведовой. Москва: Наука.
- Теория 1996 =** Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. Санкт-Петербург: Наука, 138–213.
- Теремова, Р. М. 1986.** Семантика уступительности и ее выражение в русском языке. Ленинград.
- Типология 2004 =** Типология уступительных конструкций. Отв. редактор В. С. Храковский. Санкт-Петербург: Наука.
- Урысон, Е. В. 2002.** Союз *хотя* сквозь призму семантических примитивов. – Вопросы языкознания № 6. Москва: Наука, 35–54.
- Урысон, Е. В. 2003.** Семантическая и валентная структура слов с уступительным значением. – Русский язык в научном освещении № 2 (6). Москва: Наука, 217–246.

Õppijakeele uurimine ja arendamine – põnev väljakutse

Mare Kitsnik
Tallinna Ülikool

Sissejuhatus

Eestlased ei ole veel päris harjunud mõttega, et paljude inimeste jaoks on eesti keel võõrkeel (K2), mida kasutades kaldutakse rohkemal või vähemal määral standardist kõrvale. Tegelikult on selline keelevariant õppimise ajal tavaline, seda võib nimetada õppijakeeleks¹. Kuigi õppijakeele kasutamine on loomulik, on keeleõppe eesmärk lähendada õppijakeelt sihtkeelele. Õppe tõhusamise eesmärgil on kasulik õppijakeelt uurida. Nii saab teavet õppijatele raskusi valmistavate keelenähtuste kohta, mis võimaldab täpsustada ainekavasid ja arendada õppematerjale ning -metoodikat.

Viimasel ajal on ilmunud õppekomplekte, mille koostamisel on lähtutud õppijakeele analüüsist ja mis seetõttu vastavad paremini võõrkeeleõppija vajadustele. Nüüd on tekkinud ka uus võimalus õppijakeele uurimiseks – Tallinna Ülikooli üld- ja rakenduslingvistika õppetooli juures loodud Eesti vahekeele korpus (EVKK). Õppijakeele uurimine ja arendamine on põnev väljakutse, sest nõuab eesti keele vaatamist võõrkeelekõneleja pilgu läbi.

1. Õppijakeele kasutamine on keeleomandamise loomulik etapp

Iga uue keele omandamisel on loomulik, et õppija kasutab iseseisvalt oma mõtteid väljendades üsna kaua nn õppijakeelt, mis erineb tuntavalt sihtkeelest. Selline keelekasutus võib tunduda

¹ Õppijakeel on õppija keelekasutus tema loodud tekstides.

emakeelekõnelejale naljakas ja isegi lohakas, õigem oleks seda aga pidada lihtsalt üheks keelevariandiks. Õppijakeelt on nimetatud vahekeeleks (*interlanguage*). Mõiste ja vastava teooria looja Larry Selinker selgitab, et õppijad ei saa muutuda K2 valdajaks järsu hüppega: nad asuvad vahekeele (K1 ja K2 vahelise keele) kontiinumis ning liiguvad sammhaaval sihtkeele poole, kohandades oma mentaalset mudelit uue keelega ja arendades kommunikatiivseid oskusi. Autentset keelekasutust kuuldes teevad õppijad pidevalt hüpoteese K2 kohta ja testivad neid suhtluses. Seejuures võivad õppijad saada formaalseid instruksioone, need võivad aga ka puududa. Edukad hüpoteesid muutuvad seejärel mentaalseteks konstruktsioonideks, mis on vastavuses sihtkeele reeglitega, ebaedukad aga heidetakse kõrvale. Edukamad õppijad jõuavad sihtkeele lähedase kompetentsini, vähemedukate keel kivineb vahekeele kontiinumis. (vt Selinker 1972) Seega kui soovime, et mitte-eestlaste eesti keele oskus paraneks, on oluline tõsta ka eestlaste teadlikkust suhtlemises eesti keele kui võõrkeele kasutajatega. Mida rohkem me ise keeleõppijatega täisväärtuslikus eesti keeles suhtleme, seda rohkem hakkab nende keel sarnanema meie omaga.

Enamiku võõrkeelekõnelejate keelde jäävad teatud kõrvalekalded sihtkeelest siiski alatiseks ning võivad K2-kõnelejate arvukuse korral isegi sihtkeelt muuta. Näiteks võib eesti keeles sel juhul tõenäoliselt hakata kaduma laadivaheldus ja lihtsustuma sihitise vormivalik (vt Ehala 1998). Kuigi selles pole midagi kohutavat, sest iga keel muutub pidevalt, on keeleõppe eesmärk siiski aidata keeleõppijal lähendada oma keelt kokkulepitud standardile. Küsimus on, kuidas teha seda tõhusalt ja õppijale meeldival viisil. Parimate lahenduste leidmiseks on vaja kõigepealt õppijale raskusi valmistavaid keelenähtusi täpselt kirjeldada. Seejärel on võimalik leida probleemide põhjused ning välja töötada lahendused teemade järk-järguliseks käsitlemiseks eri õppeastmetel.

2. Õppijakeelt tuleb uurida ja täpselt kirjeldada

Tihti võib kuulda eesti keele kui võõrkeele õpetajaid kurtmas, et vaatamata pidevale seletamisele ja harjutamisele ei õnnestu vähendada kummaliste vigade arvu õppijate tekstides.

Samal ajal kaebavad õppijad, et eesti keel on raske, sest selles puuduvad reeglid ja kõik tuleb pähe õppida. Need kaks muret on tegelikult ühe ja sama probleemi eri tahud. Kui ei suudeta näha võõrkeeleõppija vajadusi, ei suudeta luua ka õppijat aitavaid seletusi ning harjutusi. Õppija raskuste mõistmiseks on vaja uurida õppijakeelt, pöörates tähelepanu nii otsestele kõrvalekalletele standardist (nn keelevigadele) kui ka sihtkeele võimaluste kasutamata jätmisele.

Vead õppijakeeles ei ole juhuslikud

Õppijakeelt analüüsides selgub, et enamik vigu ei ole juhuslikud, vaid koonduvad teatud piirkondadesse. Kõige üldisemalt on vigadel kaks põhjust: õppija emakeele interferents – sama K1ga õppijad teevad ühesuguseid vigu ning sihtkeele sisemised raskused – kõik K2-õppijad kalduvad tegema sarnaseid vigu. Siiani puuduvad teosed, kus kirjeldataks eesti keele kui K2-õppijate keeleprobleeme põhjalikult. On ilmunud käsiraamat „Keelehärm. Eesti keele probleemseid piirkondi” (Metslang jt 2003), milles on tehtud algust õppija raskuste kirjeldamisega, samuti on välja antud heatasemeline käsiraamat „Eesti süntaks võõrkeeleõppe praktikule” (Kerge 2001), kus aga ei keskenduta otseselt õppijakeelele.

Õppija vigadesse ei tohiks suhtuda kui rumaluse või laiskuse ilminguisse, vaid kui „aknasse”, mis lubab näha täpsemalt õppija vajadusi. Keelevigade uurimisel on väga oluline nende klassifitseerimine. Kui piirduda vigade rühmitamisega keeletasemete järgi: leksikaalsed, morfoloogilised, süntaktilised jne, ei ole sellest õppija jaoks kasu. Õppija aitamiseks ei piisa, kui juhtida tema tähelepanu valesti kasutatud sõnale või vormile, asendades selle sobivama variandiga. Nii ei teki tal endal arusaama sellest, milles

on vea põhjus ning seega puudub tal ka võimalus analoogseid vigu vältida. Mida täpsemalt suudame õppijate vead rühmitada, seda paremini suudame välja töötada ka õppijat abistavad seletused.

Järgnevalt on esitatud mõned sagedaste leksikaalsete vigade võimalikud alamklassid.

Kuidas vigu rühmitada. Leksikaalsed vead

Leksikaalsed vead on õppijate tekstides sagedased, nende uurimisega pole siiani aga tõsiselt tegeletud. Leksikaalsetest ohukohtadest kirjutatakse lühidalt käsiraamatus „Keelehärm” (Metslang jt 2003). Sõnavalikuvigu on Raili Pooli ja Elle Vaimanni uurimuses kivinemisenähtuste kohta vene üliõpilaste kirjalikus eesti keeles (Pool, Vaimann 2006) nimetatud kõigi vigade hulgas arvukuselt teisena. Anna Verschik (2004) toob samuti välja semantiliste vigade grupi ning juhib tähelepanu raskustele kausatiivverbide, ühendverbide ja väljendverbide kasutamisel.

Leksikaalseid vigu võib allrühmadesse jagada mitmel viisil. Järgnevalt on esitatud kuus rühma koos õppijakeele näidetega.

1. Paronüümid – sõnad, mis on häälikuliselt lähedased, kuid tähenduselt täiesti erinevad.

(1) See kleit soovib talle väga hästi.

(1') See kleit sobib teile väga hästi.

K2-õppija jaoks on selliseid sõnapaare palju rohkem kui eestlase jaoks, nt veel *pakkuma-pakkima*, *kuna-kuigi*, *vastama-vastutama*, *aeg-aed*, *keel-kell*.

Nendest sõnapaaridest oleks vaja koostada loend esinemissageduse järgi. Seejärel saaks tõsta loendis esinevate sõnade sagedust õppematerjalides ja harjutustes.

2. Samatüvelised, aga erinevate tuletusliidete (või käändelõppude) abil saadud sõnad.

(2) Äрге suitsege tanklas.

(2') Äрге suitsetage tanklas.

(3) Äрге laske koju mitte tuntuvat inimesed isegi kui nad ütlevad, et neil on vaja abi.

(3') Äрге laske koju tundmatuid inimesi isegi siis, kui nad ütlevad, et neil on abi vaja.

See rühm jaguneb omakorda paljudeks allrühmadeks. Ühe suure allrühma moodustavad sihitute ja sihiliste sõnade paarid, nt *laiendama-laienema*, *muutma-muutuma*, *suitsetama-suitsema*. Teise suure allrühmana võib nimetada eitavaid vorme, nt *tundmata-tundmatu*, *ebatavaline-tavatu*, *värvita-värvitu-värvimata*.

Õppija vajab täpseid seletusi liidete (ja käändelõppude) tähenduste ja kasutustingimuste kohta. Näiteks sihitute ja sihiliste verbidega (mis on keeles väga sagedased ja olulised) tuleks esmast tutvust teha juba algtasemel. Kõrgemal tasemel muutub järjest olulisemaks ka info selle kohta, millised on väikese tähenduserinevusega sünonüümsete vormide kasutusreeglid või -tendentsid. Näiteks, millal kasutame sõna *värvita*, millal *värvimata*, millal *värvitu*.

3. Tuumverbid, mille kasutussfäär on väga lai ning mida tarvatakse erinevas kontekstis ja mitmesugustes konstruktsioonides.

(4) Eestis ei tohi osta mobiiltelefoni kaunistusi.

(4') Eestis ei saa osta mobiiltelefoni kaunistusi. Eestis ei ole võimalik osta mobiiltelefoni kaunistusi.

(5) Seal tulevad praegu teetööd.

(5') Seal käivad praegu teetööd.

Tuumverbid on keele põhisõnavara osa, millel on väga laiad kasutusfunktsioonid. Ka see rühm jaguneb mitmeks allrühmaks, nt modaalverbid *saama-võima-tohtima-suutma-oskama*, liikumisverbid *minema-tulema-käima-sõitma*. Keerukad on õppija jaoks just need juhtumid, kus eri sõnade tähendusväljad osaliselt

kattuvad (nii sihtkeeles endas kui ka K1s ja sihtkeeles), samas on aga olemas semantilised või süntaktilised kasutuspiirangud.

4. Perifrastiliste verbide rühmad (ühendverbid, väljendverbid jm).

(6) Et hommikul mitte üle magada, ma panin äratuskella käima.

(6') Et hommikul mitte sisse magada, panin äratuskella helisema.

(7) Mul on vaja diplomit, et saada uut tööd kätte.

(7') Mul on vaja diplomit, et saada uut tööd.

See rühm jaguneb väga paljudeks allrühmadeks. Õppija jaoks kõige kasulikum on tõenäoliselt rühmitamine põhisõna järgi, nt *magama, sisse magama, välja magama, maha magama* jt; *kirjutama, alla kirjutama, maha kirjutama, üles kirjutama* jt; *jääma, haigeks jääma, hiljaks jääma, ära jääma* jt; *panema, käima panema, helisema panema, tööle panema, kinni panema; minema, rikki minema, katki minema, puruks minema, halvaks minema; saama, kätte saama, aru saama, kokku saama* jm. Õppija vajab infot tähenduste kohta, mille abisõnad põhisõnale annavad. Samuti on vaja teada, millistes kollokatsioonilistes mudelites sõna esineb, nt äratuskella kohta öeldakse tavaliselt *panen helisema* jmt. Mõnede sõnade puhul on raske tajuda ka tähenduserinevusi ainult põhisõna ja põhisõna+abisõna vahel, nt *saama-kätte saama*.

5. Igasugused muud ühte mõistepesasse kuuluvad sõnarühmad, nt *pakkuma, ettepanekut tegema; riknema, rikki minema; riba, lint, joon; kui, millal* jt.

(8) Minu pleier riknes ja ma viin ta parandusse.

(8') Minu pleier läks rikki ja ma viin ta parandusse.

(9) Mulle pakuti tulla sellesse firmasse tööle.

(9') Mulle tehti ettepanek tulla sellesse firmasse tööle.

Mulle pakuti tööd selles firmas.

(10) Võimleja esines ribaga.

(10') Võimleja esines lindiga.

Verbide kasutuspiirangud võivad olla mitmekesised – seotud näiteks subjekti omadustega (rikneda võivad toiduained, rikki minna võivad telerid, autod jm tehnilised vahendid) või hoopis rektsooniga. Sõna *pakkuma* ei saa esineda koos infinitiiviga, sõnaühend *ettepanekut tegema* aga nõuab *da*-infinitiivi. Nimi-sõnade puhul on tavaliselt abi konkreetsetest kasutusnäidistest (*lint* – *võimlemislint*, *ordenilint* jmt; *riba* – *magnetriba*, *pabeririba*, *ribakardinad* jmt), mille põhjal saavad õppijad ise sõna omadused tuletada.

6. Sarnase tähendusega sõnad, mis on erineva formaalsusastmega või erinevate konnotatsioonidega, nt *natuke*, *natike*; *neiu*, *naine*, *proua*, *naisterahvas* jm.

(11) Ta tuli natike vara.

(11') Ta tuli natuke vara.

Esimene lause tundub emakeelekõnelejale väga kõnekeelsena ega sobi seega igasuguses kontekstis kasutamiseks.

Sihtkeele võimaluste kasutamatajätmine

Õppijakeelt iseloomustab ka paljude sihtkeele võimaluste kasutamatajätmine. Tihti ei kasuta õppijad mitmeid fraasi- või lausestruktuure, mis emakeelekõnelejate tekstis on väga tavalised. Näiteks kasutatakse vähem liitlauseid, ei tunta eestipärase eituse, rinnastuse ja siduva asenduse võimalusi jmt. Selle tõttu mõjub õppijakeel tihti kohmakalt ja võõrapäraselt ka ilma otseste vigadeta.

(12) Tänapäeval on palju uusi ostukeskusi. Mul ei ole lemmikostukeskust. Mugav on osta Viru keskusest ja Prismast. Mina ei käi tihti Viru keskuses ja mina ei käi tihti Prismas.

(12') Tänapäeval on palju ostukeskusi, kuid mul ei ole oma lemmikut. Olgugi et Viru keskuses ja Prismas on mugav sisseoste teha, ei käi ma kummaski tihti.

Eesti keele kui K2 kirjeldus ning seletused õppija jaoks

Õppijakeele uurimise kaudu saab välja selgitada õppijate raskuspunkte. Sellele peab aga järgnema raskuste põhjuste selgitamine, eesti keele kui K2 põhjalik kirjeldamine ning õppijat abistavate seletuste ning reeglite sõnastamine. Tihti pole sel juhul võimalik toetuda ainult akadeemilisele grammatikale ega autori keelevaistule, vaid on vaja uurida, kuidas emakeelekõnelejad tegelikult keelt tarvitavad. Sel eesmärgil saab kasutada mitmete eesti keele kui emakeele uuringute tulemusi, nt on Helle Metslang (1994) uurinud tuleviku väljendusvõimalusi eesti keeles, Ilona Tragel (2003) tuumverbe, Asta Õim (2002) sõnasemantikat, Heete Sahkai kirjutab doktoritööd konstruktsioonigrammatikast (vt Sahkai). Samuti on mitmel juhul kasulik K2 võrdlemine K1ga, nt on Natalia Vaiss (2004) võrrelnud verbi aspektikategooriat eesti ja vene keeles.

Seletusi ja reegleid luues tuleb end asetada vastaval keeleoskustasemel võõrkeeleõppija kohale, st tuleks vältida keerukat lingvistilist terminoloogiat ja eri taseme seletused peavad olema koostatud erineva põhjalikkusega.

3. Õppijakeelt saab arendada

Kui K2 kirjelduse loomisel keskendutakse õppijate vigadele ja puudujääkidele, siis keeletunnis ei tohiks seda teha. Keeletund peab pakkuma rõõmu uue keele ja meele avastamise ning suhtlemisvõimaluste avardamise üle. Hea õppematerjal ja professionaalne õpetaja annavad seejuures õppijale muidugi ka vajalikud keeleteadmised, seda saab teha huvitavate tekstide ja eri osaoskusi arendavate ülesannete kaudu.

Traditsioonilised õpikud

Muidugi on kõigi õppematerjalide loomise eesmärk pakkuda võimalusi õppija arenguks. Aegade jooksul on maailmas välja töötatud palju võõrkeeleõppemeetodeid (vt Kingisepp, Sõrmus 2000). Eesti keele kui võõrkeele õpikud jagunevad metoodilises mõttes kaheks: grammatika-tõlkemeetodil põhinevad ja suhtlusmeetodeid kasutavad õpikud.

1. Grammatika-tõlkemeetodil põhinevad õpikud sisaldavad lugemistekste ja traditsioonilisi grammatikaülesandeid. Et tavaliselt peetakse eesti keele kui võõrkeele õppija jaoks raskeks käänete (eriti sihitise) kasutamist, *ma-* ja *da-*tegevusnime valikut, rektsooni jmt (Maisla 2000), siis keskendutaksegi nendele teemadele, kusjuures grammatika ei ole seotud õpitava sõnavara ega keelefunktsioonidega. Grammatika-tõlkemeetodit kasutades on küll võimalik omandada passiivne tekstide mõistmise oskus, kuid ei suudeta enda mõtteid väljendada.

2. Suhtlusmeetoditel põhinevates õpikutes tegeldakse grammatikaga minimaalselt. Suhtlusmeetodid annavad õppijaile rääkimisjulguse, kuid ainult sellest ei piisa kesk- või kõrgtasemel vajaliku korrektsuse ja keelelise rikkuse saavutamiseks.

Uued õppekomplektid

Viimastel aastatel on ilmunud ka uusi õppekomplekte, milles on ühendatud suhtlusmeetodite kasutamine ja grammatikaõpe. Järgnevalt vaadeldakse kolme omavahel seotud õppekomplekti: „Naljaga pooleks. Eesti keele õppekomplekt algtasemele” (tase A2) (Kitsnik, Kingisepp 2006); Eesti keele õppekomplekt venekeelse kooli 9. klassile (tase B2) (Kitsnik 2004) ja „Avatud uksed. Eesti keele õppekomplekt kesk- ja kõrgtasemele” (tase C1) (Kitsnik, Kingisepp 2002). Nende komplektide loomisel on lähtutud järgnevalt kirjeldatavatest põhimõtetest.

1. Käsitletavad grammatika- ja sõnavarateemad on valitud õppijakeele jälgimise ja analüüsi põhjal.

Seetõttu õpetatakse mitmeid teemasid, millega varasemates õpikutes ei ole tegeletud. Õppekomplektis „Naljaga pooleks” on käsitletud verbide kollokatsioonilisi mudeleid (*panen tule põlema, panen raadio mängima, panen arvuti tööle* jne). 9. klassi õppekomplektis alustatakse kausatiivverbidega tutvumist (*harjuma-harjutama, õppima-õpetama* jmt), tutvustatakse tuleviku väljendamise võimalusi (*hakkan süüa, kõik saab korda* jmt), kaassõnu kätte-käes-käest, *otsa-otsas-otsast, sekka-seas-seast, hulka-hulgas-hulgast, kaasa-kaasas*, omadussõna võrdlusastmete käänamist (*tahan õppida lihtsamast õpikust* jmt). Õppekomplektis „Avatud ukSED” on palju uusi teemasid: sõnaühendid tuumverbidega (*jääma haigeks, viimaseks, rasedaks* jm; *saama terveks, suureks, aru* jmt; *pidama sünnipäeva, pidama heaks sõbraks, pidama silmas* jmt); sõnasemantika (*rikki minema, katki minema, riknema, purunema, rebenema* jmt); eituse väljendusvõimalused (*ei, ega, mitte* kasutamine, liiteline eitus); umbmääraste asesõnade *keegi, miski* ja umbmääraste määrsõnade *kuskil, kunagi* kasutamine; kaassõnarektsioon (*olen rõõmus, mul on hea meel, olen õnnelik kelle üle? mille üle?* jm); sidendite *kuigi, olgugi et, sellele vaatamata, sellest hoolimata, niisiis, seega* jmt kasutamine liitlausete moodustamisel.

2. Keeleteemade käsitus on loogiline, liikudes kergematelt juhtudelt komplitseeritumateni.

Et õppija ei suuda uusi keelemalle esimesel tutvumisel omandada, korratakse neid sama õpiku eri teemades ja ka eri õpikutes, iga kord uue sõnavaraga. Samuti lisandub kõrgema taseme õpikus sama malli uusi nüansse. Näiteks tehakse komplektis „Naljaga pooleks” esmast tutvust sihitise käänetega (eituse ja lõpetamata tegevuse korral osastav, lõpetatud tegevuse korral ainsuse omastav ja mitmuse nimetav), 9. klassi õpikus harjutatakse lõpetamata ja lõpetatud tegevuse väljendamist nii aspekt- kui partitiivverbidega, tutvutakse sihitise käänetega umbisikulise tegumoe korral. Õpikus „Avatud ukSED” korratakse varem õpitut, lisandub sihtis ebamäärase hulga väljendajana ja *da*-tegevusnime laiendina.

3. Uusi keelemalle harjutatakse põhjalikult, aga grammatikaõpe ei domineeri.

Korpuslingvistika on tõestanud, et keelekasutus ei koosne mitte üksiksõnadest, vaid 2–7-sõnalistest fraasidest, kus grammatika ja sõnavara on lahutamatu seotud. Seetõttu on kõige loomulikum ka keelt omandada tervikfraaside kaupa. Algtaseme õppekomplektis „Naljaga pooleks” ongi suur rõhk valmis fraaside omandamisel. Algtaseme õppija ei pea suutma kõiki fraase põhjalikult keeleliselt analüüsida, et neid õigesti kasutada. Samas saab õppija fraaside omandamisega implitsiitset kasu ka oma grammatikale (vt Willis 1990), mis aitab tal hiljem ise analoogseid fraase luua. Kõrgema taseme õpikutes on grammatikaõpe tihedalt seotud osaoskuste arendamisega (näiteks rääkimisülesanded, kus samal ajal drillitakse mingeid keelemalle; kirjutamisülesanded). Keskendutakse põhiliselt veaohlikele kohtadele ja keelendite kasutusfunktsioonidele.

Õppijakeele edasiseks arendamiseks on vaja luua veel mitmeid õppekomplekte ja käsiraamatuid (nt eesti keele pedagoogiline grammatika, õppijasõnastikud jmt). Selle jaoks vajalike keeleuuringute tegemiseks on nüüd tekkinud ka uus võimalus – Eesti vahekeele korpus.

4. Eesti vahekeele korpus loob uusi võimalusi

Elektroonilised keelekorpused on keeleteaduses kasutusel juba pikemat aega. Viimasel ajal on korpuste kasutamiseni jõutud ka võõrkeeleõppes (vt Kitsnik 2006), mille arendamiseks kasutatakse nii traditsioonilisi kirjakeelekorpuseid kui ka uudset korpuseliiki – vahekeele- ehk õppijakorpuseid, mis sisaldavad keeleõppijate loodud tekste.

EVKK koostamine

Nüüd on ka eesti keele kui K2 õppijate tekste hakatud koguma korpusesse. Tallinna ülikooli üld- ja rakenduslingvistika õppetooli juures on loodud Eesti vahekeele korpus (EVKK).² Selles on praegu põhiliselt vene emakeelega eesti keele õppijate loodud tekstid, tekste on aga võimalik pidevalt lisada. Igale tekstile on lisatud taustainfo (looja vanus, sugu, emakeel, haridus jms; teksti tüüp, loomise olukord jms). On koostatud esialgne veaklassifikatsioon (umbes 200 vealiiki) ja alanud vigade märgendamine. Vigade klassifikatsiooni loomise põhimõtetest on kirjutanud Pille Eslon (2006).

EVKK võimalused

Korpusel on tavalise keeleuurimise ees mitmeid eeliseid: suur maht ja mitmekesisus annavad objektiivsemaid tulemusi, arvuti-põhine analüüs on kiirem ja võimalusterohkem. Perspektiivne oleks ühe uurimissuunana lähtuda funktsionaalsest grammatikast (vt Chestermann 1998) – keskenduda keelefunktsioonide (nt käsu, palve jms) edastamise võimaluste ning funktsionaalsemantiliste väljade – temporaalsuse, modaalsuse, aspektuaalsuse, kvantitatiivsuse jmt kirjeldamisele õppijakeeles ja sihtkeeles. Huvitav lähene-mine on eesti-vene korrelatsioonigrammatika loomine (vt Eslon 2006). Korpuste abil saab arendada ka uut õppemetoodikat – nn andmepõhist õpet. See tähendab, et korpusest saadud autentse keelekasutuse näidete põhjal teeb õppija ise järeldusi keele toimi-mise kohta. Näiteid saab leida nii emakeelekorpustest kui õppija-korpustest (vt Tribble 1997). See metoodika sarnaneb keele omandamisele keelekeskkonnas ja suurendab õppija iseseisvust õppeprotsessis. Korpuse juurde on võimalik luua ka elektrooniline õppematerjal³.

² <http://evkk.tlu.ee>

³ Vt nt <http://web.quick.cz/jaeth/Introduction%20to%20CCS.htm> (15.05.2006); <http://vlc.polyu.edu.hk/> (15.05.2006); <http://www.tu-chemnitz.de/phil/InternetGrammar/frontend/index.html> (15.05.2006).

EVKK-l peaks olema suur roll ka eesti keele kui võõrkeele õpetajate koolituses. Korpuse abil õpivad õpetajad märkama ja kirjeldama õpilaste keeleprobleeme ning mõistma nende erinevat raskuaset. Oluline on ka õpetajate teadlikkuse tõstmine selle suhtes, millal, kui palju ja mis tasemel on õppijad võimelised omandama. Näiteks on eesti keele sihitise vormi valiku süsteem nii keerukas, et seda ei valda täielikult ka kõrgtasemel K2-kõnelejad, seega ei ole madalamatel keeletasemetel põhjust sihitise vigu väga tõsiseks probleemiks pidada. Vea raskuse hindamisel on oluline arvestada ka seda, milline kõrvalekalle tekitab arusaamatusi suhtlemisel, milline aga on lihtsalt väike iluviga ja võõrkeelekõnelejale täiesti andestatav.

Kokkuvõte

Eesti keele kui võõrkeele õpe on alles noor ja arenev ala. Viimasel ajal on selle valdkonna areng hoogustumas – on ilmunud uusi õppija vajadustest lähtuvaid õppekomplekte, on loodud Eesti vahekeele korpus, mis pakub suuri võimalusi õppijakeele teaduslikuks uurimiseks. Nii õppijakeele kirjeldamise kui metoodika arendamise peaesmärk on muuta keeleõppijatele eesti keele kui K2 omandamine jõukohasemaks, tõhusamaks ja mõnusamaks. Eesti keele kui võõrkeele õpetamise arendamine on põnev väljakutse – vaadates oma emakeelt võõrkeeleõppija pilguga, võime teha avastusi ka enda jaoks.

KIRJANDUS

- Chestermann, Andrew 1998.** Contrastive Functional Analysis. Amsterdam: Benjamins.
- Ehala, Martin 1998.** Eesti keele arenguteid: korporatiivsus vs avatus. – Keel ja Kirjandus 11, 733–739.

- Eslon, Pille 2006.** Eesti vahekeele korpusest korrelatsioonigrammatikani. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 2. Toim Helle Metslang ja Margit Langemets. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 11–24.
- Kerge, Krista 2001.** Eesti süntaks keeleõppe praktikule. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Kingisepp, Leelo, Sõrmus, Elle 2000.** Ülevaade võõrkeeleõppe meetoditest. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Kitsnik, Mare 2004.** Eesti keele õppekomplekt vene õppekeeleaga kooli 9. klassile. Tallinn: ILO
- Kitsnik, Mare, Kingisepp, Leelo 2002.** Avatud ukсед. Eesti keele õppekomplekt kesk- ja kõrgtasemele. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Kitsnik, Mare 2006.** Keelekorpused ja võõrkeeleõpe. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 2. Toim Helle Metslang ja Margit Langemets. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 93–108.
- Kitsnik, Mare, Kingisepp, Leelo 2006.** Naljaga pooleks. Eesti keele õppekomplekt algtasemele (tase A2). Tallinn: OÜ Iduleht ja FIE Mare Kitsnik.
- Maisla, Diana 2000.** Vigade parandamine. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Metslang, Helle 1994.** Eesti ja soome – futuurumita keeled? – Keel ja Kirjandus 9, 534–547, 10, 603–616.
- Metslang, Helle, Ingrid Krall, Renate Pajusalu, Kristi Saarlo, Silvi Vare 2003.** Keelehärm. Eesti keele probleemseid piirkondi. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Pool, Raili, Vaimann, Elle 2006.** Kivinemisnähtusi vene üliõpilaste kirjalikus eesti keeles. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 2. Toim Helle Metslang ja Margit Langemets. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 203–218.
- Sahkai, Heete** <http://www.fl.ut.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=120904/Sahkai.rtf> (15.05. 2006).
- Selinker, Larry 1972.** Interlanguage. – International Review of Applied Linguistics 10, 209–231.
- Tragel, Ilona 2003.** Eesti keele tuumverbid. Dissertationes Linguisticae Universitatis Tartuensis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Tribble, Chris 1997.** Improvising corpora for ELT: quick-and-dirty ways of developing corpora for language teaching. – PALC '97 Proceedings. Ed. by B. Lewandowska-Tomaszczyk, P. J. Melia.

Łódź: Łódź University Press, 106–117. <http://www.tribble.co.uk/text/Palc.htm> (15.05.2006).

Vaiss, Natalia 2004. Verbi aspektikategooria eesti ja vene keeles. – Eesti keel: võõrkeelest teiseks keeleks. Koost Mart Rannut, toim Mart Rannut, Marju Kõivupuu, Tiit Päeva. Tallinna Pedagoogikaülikooli eesti filoloogia osakonna toimetised 1. Tallinn: TPÜ kirjastus, 145–184.

Verschik, Anna 2004. Mõnda vahekeelest ja kontrastiivsest analüüsist. – Eesti keel: võõrkeelest teiseks keeleks. Koost Mart Rannut, toim Mart Rannut, Marju Kõivupuu, Tiit Päeva. Tallinna Pedagoogikaülikooli eesti filoloogia osakonna toimetised 1. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 132–144.

Willis, Dave 1990. The Lexical Syllabus. – <http://www.cels.bham.ac.uk/resources/LexSyllabus/lexsch3.pdf> (15.05.2006).

Õim, Asta 2002. Leksikaalsete sünonüümide sisulisest küljest. – Nime murre. Pühendusteos Valdek Palli 75. sünnipäevaks 30. juunil 2002. Toim Marja Kallasmaa, Margit Langemets. Eesti Keele Instituudi toimetised 11. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 292–315.

Tölke pragmaatikast reklaamtekstis

Jelizaveta Kostandi

Tartu Ülikool

Kuna reklaami põhieesmärk on adressaadi mõjutamine ja mitte näiteks kõne all oleva objekti kohta täpse ja täieliku informatsiooni andmine, siis peab seda arvestama ka tõlkija, kelle ülesanne on teise keele vahendusel adressaadi huvi ja positiivseid emotsioone äratada ning teda tegutsema ärgitada. Nimelt see peab olema tõlke põhialuseks. Millest annab siis tunnistust vaadeldav materjal – eesti-vene tõlked trükireklaamis (ajalehed, ajakirjad, reklaamvoldikud), telereklaamid (tõlked eesti keelest on Esimese Balti Kanali saatetes regulaarne nähtus) ja mitmekesine reklaam internetis (alates pealetükkivatest elektronposti kaudu edastatavatest reklaamkirjadest kuni firmade veebilehtedeni, mis interneti kasutaja avastab, kui ta teda juba huvitava kauba kohta teavet otsib). Üldiselt võib need tõlked liigitada järgmiselt: a) eestikeelse teksti või selle osa (üksikute lausete) sõnasõnaline tõlge; b) tõlge mõningate muudatustega; c) täiesti uus venekeelsele auditooriumile orienteeritud tekst.

Kogu teksti sõnasõnalist tõlget, kus kattuvad nii leksika kui lauseehitus, esineb küllaltki harva, reeglina vaid üksikute lausete tõlkimisel, näiteks reklaami juhtlause (*slogan*'i), reklaamteksti põhielemendi puhul, näiteks:

(1) Näkib rõõmuga. Vici paneeritud kala-krabiburger sobib lihtsaks ja kiireks toiduvalmistamiseks ning rahuldab tänu mitmekesisele koostisele ka Sinu nõudlikku maitset. / Клюёт с радостью. Панированный рыбно-крабовый бургер от Vici подходит для быстрого и простого приготовления пищи и, благодаря своему разнообразному составу, удовлетворит и Ваш требовательный вкус.

(2) Alati head hinnad! / Всегда хорошие цены!

(3) STV Internet – Kõige kiirem internet kõige odavama hinnaga /
СТВ Интернет – Самый быстрый интернет по самой низкой цене

(4) Pole olemas halba ilma – on vaid ebaotstarbekad rõivad / Нет
плохой одежды – есть лишь неподходящая одежда

(5) Kultuuripealinn Tartu / Тарту – столица культуры

(6) OÜ UUED AKNAD

REHAU – 11 aastat Eesti turul!

РЕHAU – 11 лет на Эстонском рынке!

Лучшие окна от лучшего производителя!

Parimad aknad parimalt tootjalt!

Aknad kätte 0 krooniga! Esimene järelmaks alles novembris!

Окна в рассрочку без первого взноса!

Первый платеж только в ноябре!

PVC akende ja uste valmistamine, paigaldamine, viimistlemine

Изготовление PVC окон и дверей, установка, отделка

Lisa oma kodule valgust!

Создадим уют вместе!

Number (6) all on toodud reklaami tekst tervikuna; selles esineb ka sõnasõnalist tõlget. Tervikuna on teksti tõlge üsna õnnestunud, kõigepealt võib seda öelda kahe hüüdlause (*slogan*'i) kohta, millest üks on tõlgitud sõna-sõnalt: *Parimad aknad parimalt tootjalt!* / *Лучшие окна от лучшего производителя!* kuna teine on muudetud: *Lisa oma kodule valgust!* / *Создадим уют вместе!* Teise lause sõnasõnaline tõlge vene keelde kõlanuks ilmselt ebaõnnestunult: *Добавь света своему дому!* Tõlkija pakutud variant realiseerib täielikult just pragmaatilise suunitluse, kutsudes esile positiivseid emotsioone vastava leksika (*уют* – *õdusus, mugavus; вместе* – *üheskoos*) ja süntaktilise konstruktsiooni abil, niinimetatud inkluusiivlause kasutamisega (Гаспаров 1971), mis väljendab eeldatavat koostegutsemist ja mis on vene keelepruugis situatsiooni „klient – teenindaja” puhul tavapärane. Number (7) all on toodud mõned sellelaadsed tüüpilised venekeelsed fraasid:

(7) Как мы себя чувствуем?

Куда поедем?

Что будем заказывать?

Inklusiivlausetega kasutamise korral rõhutatakse teenindaja valmidust tegutseda kliendi soovide kohaselt, luuakse heasoovlikkuse, ühtekuuluvuse õhkkond; see äratav poolehoidu ja kutsub esile kliendi positiivse reaktsiooni. Inklusiivne hüüdlause on samas üleskutse koostegutsemisele. Venemaa reklaamtekstidele on niisugused struktuurid iseloomulikud, näiteks:

(8) Очистим город от мусора!

Найдем вместе верное решение!

Выберем лучшее будущее для своих детей!

Ebaõnnestunud olnuks ka järgmise lause sõnasõnaline tõlge: *Aknad kätte 0 krooniga!* Siingi on tõlkimisel teksti muudetud: *Окна в рассрочку без первого взноса!* On püütud leida parem variant, mitte piiratud sõnasõnalise tõlkega. Tõsi, tuleb mainida, et vaadeldavas tõlketekstis esineb õigekirjaviga: suurtäht lauses *11 лет на Эстонском рынке!* (sõnas *Эстонском*) ei vasta vene ortograafiareeglitele. Ka oleks võinud kasutada teistsugust sõnajärge lauses *Изготовление PVC окон и дверей, установка, отделка* ja reastada koondlause rindliikmed üksteise järel: *Изготовление, установка, отделка PVC окон и дверей*. Pakutud variant ei ole siiski ainuõige, võimalikud on mõlemad.

Üldiselt on toodud näide küllaltki tüüpiline, kuid kahjuks on tüüpilised ka tõlkevead, mis ei saa jätta teksti pragmaatilist mõju kahjustamata. Niisuguse tõlke illustratsiooniks võib olla näide (9):

(9) Allikas Kinnisvara OÜ põhitegevusalaks on korterite, suvilate, majade, maade ja kruntide ostu-müügi vahendusteenuse osutamine. Tegeleme ka eluruumide ja äripindade üürivahendusteenuse osutamisega.

Eesmärgiks on, et meie poolt pakutav teenus oleks usaldusväärne, meeldiv ja soodne, sest meile on kõige tähtsam rahulolev klient, kelle soovide ja võimalustega me alati ka arvestame.

Põhiline tegevuspiirkond on Tallinn ja Harjumaa.

Главным занятием Allikas Kinnisvara OÜ является оказание посредничества в купле-продажи квартир, дачных участков, домов, земли и участков. Так же оказываем посредничество в аренде жилплощади и бизнесплощади.

Наша цель это услуга предлагаемая с нашей стороны которая должна быть надежной, приемлемой в цене, так как нам важнее довольный клиент, чьи желания и возможности мы всегда учитываем.

Главная область наших действий Таллинн и Харьюмаа.

Toodud näide on firma veebilehel leiduva teksti koopia kõigi selle iseärasustega, sealhulgas teksti niisuguse paigutusega, kus lausete osad on üksteisest lahti rebitud, mis häirib lugejat, segab lause, teksti kui terviku tajumist, rääkimata ilmsetest vigadest – nii ortograafia- ja interpunktsioonivigadest kui ka süntaktilistest ja stilistilistest ebakohtadest, mis kokkuvõttes hägustab ka teksti mõtet. Selle tulemusena on lugeja hinnang niisugusele tekstile negatiivne ja seda mitte ainult keele seisukohalt; negatiivne on suhtumine sedasorti kirjaoskamatut reklaami pakkuvasse firmasse tervikuna.

Just püüd tõlkida võimalikult täpselt annab pragmaatika seisukohast sageli kõige vähem õnnestunud tulemuse, isegi kui otsesed vead tõlkes puuduvad. Materjali analüüs osutab, et kõige sagedamini on niisugusele ebaõnnestunud tõlkele iseloomulik stiilinõuete eiramine (tihti on tekst liiga literatuurne, vahel lausa ametlik) ja arusaamatu semantika, mõtte ähmastumine, näiteks:

(10) Patsient tasub omaosaluse 29 krooni ja ülejäänud ravimi hinnast 25%. Haigekassa tasub 75% ravimi hinna ja omaosaluse vahelisest summast. / Пациент оплачивает в качестве доли самофинансирования 20 крон, а также 25% остающейся части цены лекарства. Больничная касса платит 75% разницы между ценой на лекарство и долей самофинансирования.

Materjali analüüsist nähtub, et enamikul juhtudest sisaldab reklaamteksti eesti-vene tõlge mõningaid muudatusi, kusjuures teksti põhiolemus on säilinud. Näited 11–17 annavad öeldust ettekujutuse:

- (11) Sularahata on mugavam. Maksa mobiiliga! / Без наличных удобнее. Расплачивайтесь мобильно!
- (12) Täiuslikult puhas maitse / Безупречно чистый вкус
- (13) Kõik on rõõmsad! FENSTER Tunnustatud aknaekspert / Все довольны! FENSTER Tunnustatud aknaekspert
- (14) EGO järelmaks EGO kaart / EGO – это рассрочка EGO – это карточка
- (15) Laadapäevad Selveris! / Ярмарка в Selver!
- (16) Mille järgi valida kogumispensionifondi? / Как выбрать накопительный пенсионный фонд?
- (17) Puhka kuumaksudest! / Отдыхай себе ... без абонентной платы!

Sellelaadsed muudatused on sageli õigustatud ja täiesti asjakohased, kuna sõna semantika, leksikaalsete seoste, stiilivärvingu või keele muude omaduste tõttu ei ole hea tõlge ilma muudatusteta võimalik. Nii võib pidada õnnestunuks tõlget *Расплачивайтесь мобильно!*, kuna fraasis viidatakse mitte ainult mobiiltelefonile, vaid ka pakutava teenuse operatiivsusele, dünaamilisusele, mis peab ilmselt äratama huvi publiku selles osas, kellele imponeerib tänapäeva dünaamiline elustiil. Mõnel juhul on muudatuse mõtet siiski raske tabada. Näiteks nr 17 all esitatud näidetes oleks võinud mõned lähtekeele jooned säilitada, jätta rektsiooni muutmata: *Отдыхай ... от платы!* tõlkes antud *Отдыхай без платы!* asemel. *Отдыхай от ...* on esiteks regulaarsem ja tüüpilisem konstruktsioon, antud verbki eeldab just niisugust rektsiooni, kuna vorm *без чего ...* seevastu ühildub kõige erinevamate tegusõnadega (*читать, гулять, спать, работать, смотреть* jne *без чего-либо*), teiseks võib oletada, et ka pragmaatiliselt olnuks vorm *от чего* efektiivsem, kuna rõhutada on tahetud puhkust nimelt maksudest, puhkust, mida võimaldab maksukohustusest

vaba olek; niisugune põhjuse ja tagajärje seos maksmise mitte-vajalikkuse ja puhkuse vahel variandis *отдыхай без платы* puudub. Vähemal määral, kuid siiski võimendaks pragmaatilist efekti prepositsiooni *om* ja prefiksi *om-* kokkulangevus.

Kolmas reklaamteksti tõlkevariant on uue reklaami, uue teksti loomine, mida ei saagi sõna otseses mõttes tõlkeks nimetada. Pragmatika seisukohalt võib niisugust lähenemisviisi põhimõtteliselt hinnata kui positiivset ja põhjendatud võtet, kuid mitte alati ei pruugi sel moel leida õnnestunud praktilist lahendust (uus tekst ei ole mitte alati hea reklaam), see nõuab lisakulutusi ja esineb vaadeldava materjali seas küllaltki harva. Näite (18) tekst on tõlkija omalooming:

(18) Täna meil on pidupäev – Arutechil sünnipäev!
Sünnipäeval hinnad soodsad, saate uued aknad moodsad!
День рождения отмечаем, всех клиентов приглашаем.
Закажите в добрый час, скидки сделаем для Вас.

Niisuguste oluliste muudatuste tegemine, faktiliselt uue teksti loomine annab tõlkijale suurema vabaduse keelevahendite kasutamisel, rohkem võimalusi sõnamänguks, võimaldab arvestada sihtauditooriumi eripära. Näide (19) on reklaamteksti pealkiri, milles on kasutatud kalambuuri ja mis kutsub esile kahetise reaktsiooni:

(19) Мы можем послать вас подальше...

Väljendil *послать подальше* on vene keeles püsiv negatiivne konnotatsioon, ometi mängitakse tekstis just selle väljendiga. Näide (20) on vahetult pealkirjale järgnev lause:

(20) Не пугайтесь, наше бюро путешествий пошлет вас только туда и тогда, куда и когда вы сами того пожелаете.

Seega äratub pealkiri lihtsalt tähelepanu, seejärel aga tekib positiivne reaktsioon ja häälestus, tahtmine kogu tekst läbi lugeda;

järelikult on pragmaatilise ülesande realiseerimine õnnestunud, vähemalt osaliselt.

Lõpuks tahaks mainida veel üht varianti, mis on endast märku andnud viimasel ajal ja esialgu veel harvaesinev. See on isemoodi mäng keelega, täpsemalt, situatsiooniga „eestikeelne tekst / venekeelne tekst”. Mõni aeg tagasi ilmus Esimese Balti Kanali ekraanile mobiilsideoperaatori reklaam, mille tekst kõlas taotluslikult eestipärase aktsendiga; üldjuhul tekitas see positiivseid emotsioone. Olgu mainitud, et veidi hiljem näitas sama kanal sama helivõtet kasutades Riia õlut tutvustavat Läti reklaami.

Seega näeme mitmesuguseid lähenemisviise. Sõnasõnalise tõlke korral on tõlkija koondanud tähelepanu teksti või lause sisulis-loogilisele komponendile, kõige vähem on arvestatud keele pragmaatilist potentsiaali ja vastavalt auditooriumi või sihtgrupi spetsiifikat. Paljudel juhtudel ei saa niisuguseid tõlkeid pidada õnnestunuiks, kuna nende eesmärgiks on olnud pigem informeerimine, mitte positiivse suhtumise kujundamine. Seda ei saa küll öelda kõigi sõnasõnaliste tõlgete kohta, kuid suurelt osalt on nad siiski niisugused. Teine ja kolmas variant on pragmaatika seisukohalt õigustatud ja just põhimõttena, lähenemisviisina kõige õnnestunud, eriti kolmas, kus originaaltekst tõlkijat ei kammitse, oluline on vaid reklaami idee ja pragmaatika. Nagu juba märgitud, võimaldab autori (tõlkija) vabadus suuremas ulatuses rakendada keele pragmaatilist potentsiaali, näiteks pretseedendiks olla võivate tekstide vahendusel, või kasutada keelelisi, stilistilisi leide. Niisuguse keelevälise teguri nagu teksti sihipärane suunitlus, intentsioon (Серль 1987), kõneakti tüüp (Серль, Вандервекен 1986) arvestamine näibki olevat nii originaalse reklaamteksti loomise kui selle tõlkimise põhinõudeks ja aluseks.

KIRJANDUS

- Гаспаров, Б. М. 1971.** Из курса лекций по синтаксису современного русского языка. Простое предложение. Тарту.
- Серль, Дж. 1987.** Природа интенциональных состояний. — Философия, логика, язык. Москва: Изд-во «Прогресс», 96–126.
- Серль, Дж., Вандервекен, Д. 1986.** Основные понятия исчисления речевых актов. — Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVIII. Логический анализ естественного языка. Москва: Изд-во «Прогресс», 242–263.

Verbide *быть* ja *olema* eitavate vormide eripärast

Juri Kudrjajtsev, Valentina Štšadneva

Tartu Ülikool

Erinevad keeled võivad üksteisest oluliselt erineda nähtuse poolest, mida me nimetame eitavaks pööramiseks (pöördeks). Eesti ja vene keel asuvad vastava tüpoloogilise skaala vastaspoolustele võrdlemisi lähedal. Eesti keeles partikli *ei* abil teostatav verbi vormi eituse transformatsioon kaotab isikulised tunnused, mistõttu võib tegusõna isikulise vormi ära tunda vaid konteksti järgi. Seega on eesti keeles sõna otseses mõttes kaks pööret: jaatav ja eitav. See on ka põhjuseks, miks eesti keele grammatikas räägitakse jaatavast ja eitavast kõneliigist (EKG I: 246–247).

Vene keeles seevastu ei põhjusta partikli *не* lisamine verbile pöörd sõna vormi n-ö ümberehitamist, kuigi teatud juhtumite puhul eeldab taoline lisamine süntaktiliste seoste muutmist lauses. Nii siis on kõne all olev eituse transformatsioon vene keeles mitte morfoloogiline, vaid süntaktiline ja me ei saa rääkida erilaadse eitava pööramise (pöörde) olemasolust või eitava pööramise (pöörde) erijuhtumist.

Õeldu ei puuduta olemist ja / või olemasolu väljendavaid verbe *быть* ja *olema*. Vastavad tegusõnad käituvad mõlemas kõrvutatavas keeles eituse korral teistest sama keele pöörd sõnadest erinevalt, kuigi verb *olema* kaotab eitavas pöördes isikulisi tunnuseid sarnaselt teistele eesti verbidele. Teiste sõnadega öeldes on eesti *olema* rohkem „süsteemne” kui selle venekeelne vaste. Verbide *быть* ja *olema* pööramise eripära on nähtavasti tingitud nende erakordselt tähtsast rollist kõnes ja sellega seotud kõrgest sagedusest.

Eesti keeles ilmneb eitava pööramise (pöörde) eripära antud juhul selles, et tegusõna jaguneb kaheks subparadigmaks, mis on esindatud näiteks vormidega *ei ole* ja *pole*. Eesti keelt õppiva inimese seisukohast ei ole nende sõnade kasutamise erinevus

piisavalt selge. Eesti keele asjatundjad seevastu käsitlevad neid kui võrdseid variante. Ometigi esineb ka eestlaste hulgas nimetatud vormide kasutamise osas eriarvamusi. Mõned neist leiavad, et *pole* on kõnekeelne variant.

Vene keeles avaldub verbi *быть* eituse omapära grammatiliste vormide erinevuses, mis sõltub verbi **tähendusest** konkreetsetel sõnatarvitusjuhtumil. Öeldust järeldub, et sel juhul võib rääkida eitava pöörde erijuhtumist. Väärib rõhutamist, et tegusõna *быть* on erand vene verbi pööramise süsteemis.

Kirjutisele eelnevates töödes (Щаднева 2000: 68–77; Кудрявцев 2002: 59–71; Кудрявцев, Щаднева 2003: 184–193) analüüsisime tegusõna *быть* jaatavat pööret ja konstateerisime, et selle lekseemi iga sõnastikus antud tähendus näitab eriparadigmat, mille omapära lubab rääkida selle sõna leksikaalgrammatilisest variandist. Käesolevas artiklis on eitava pöörde analüüsimisel silmas peetud kõiki jaatavaid eriparadigmasid.

Läbiviidud uurimusest järeldub, et grammatilise vormistuse sõltuvus variandi semantikast on iseloomulik nii tegusõna *быть* jaatavale kui eitavale vormile – seega on tegemist verbi üldise omadusega. Tähelepanekud verbi *быть* eitaval pööramisel kinnitavad jaatavate vormide analüüsi põhjal tehtud järeldusi, näidates veelgi ilmekamalt selle verbi semantilis-morfoloogilist ebaühtlust.

Verbi *быть* eituse eripära vene keeles ilmneb kahest aspektist vaadatuna. Esiteks realiseerub eitus olenevalt tegusõna tähendusest konkreetsetel sõnatarvitusjuhtumil erinevalt moel: 1) *нет*; 2) *не* (*не есть*, *не* Ø). Taolist tähendusest sõltuvat opositsiooni teiste vene tegusõnade eitavate vormide puhul ei täheldata.

Teiseks ei seisne lekseemi *быть* eitus mitte alati lihtsalt partikli *не* lisamises. Niisugused juhtumid nagu *У меня есть средства* ~ *У меня нет средств*; *У меня были* (mitmus) *средства* ~ *У меня не было* (ainsus, kesksugu) *средств* näitavad grammatiliste vormide erinevust ja koguni supletivismi, võimaldades rääkida iseäralikust eitavast pöördest. See eristab analüüsitavat lekseemi vene verbide valdavast enamikust.

Samas ei saa jätta märkimata, et õppe- ja isegi akadeemiline grammatika ignoreerib vastavaid fakte, tõrjudes need põhjendamatult välja morfoloogiaobjekti piiridest süntaksi ja leksikaalsemantilise (sõnavara) kirjelduse valdkonda. Tuleb nentida vene grammatikateaduse leiget huvi eituse kategooria vastu üldse. Sellest aspektist lähtuvalt on vaadeldava kategooria kõrvutamise / võrdlemine eesti ja vene keeles vajalik, ent ka kasulik, kuivõrd taoline võrdlemine aktualiseerib uurija teadvuses kõike, mis on seotud tegusõna eituse transformatsiooniga.

Artiklis toodud tabelites on tegusõna *быть* leksikaalgrammatiliste variantide täisparadigmad antud indikatiivis. Kõigepealt viitame ülalnimetatud verbi eitava pööramise peamistele erijuhtumitele, kuna jaatavate vormide erijuhtumeid oleme oma varasemates kirjutistes juba käsitlenud (vt Кудрявцев, Щаднева 2003: 187–193).

Kasutatakse eitava vormi kahte moodustamise võimalust ehk kahte tüüpi vormide kogumeid.

1. Vormide kogumite esimene tüüp:

- *не + буд/у* (~*ешь*, ~*ет*, ~*ем*, ~*ете*, ~*ят*) – tulevik;
- *не + Ø* (verbi nullvorm) – olevik;
- *не + был* (~*а*, ~*о*, ~*и*) – minevik.

2. Vormide kogumite teine tüüp:

- *не + будет* – tulevik;
- *нет* – olevik;
- *не + было* – minevik.

Eitavate vormide **esimest** kui obligatoorset **tüüpi** kasutatakse juhul, kui *быть* omab **koopula** tähendust (vt tabelit 4). See muudab antud leksikaalsemantilise variandi oluliselt erinevaks **lokalisatsiooni** semantikat kandvast leksikaalgrammatilisest variandist, mida jaatavas vormis pööratakse sarnaselt koopula pööramisega (Кудрявцев, Щаднева 2003: 192). Seevastu eitava vormi erinevused on määrava tähtsusega (vrd tabeleid 3 ja 4).

Seega leiab kinnitust väide verbi *быть* grammatilise vormi ja leksikaalse sisu vastastikuse seose kohta.

Teise juhtumi puhul muutub eituse transformatsiooni käigus venekeelse lause alus sihitiseks (genitiivis), mille tulemusena verbi isikulised ja arvulised vormid kaotavad erinevuse sarnaselt eesti eituspöördele, kusjuures eristatakse vaid aja vorme.

Eksistentsiaalses, possessiivses ja temporaalses tähenduses kasutatakse ainult eitavate vormide teist tüüpi lakuunide erinevate variantidega paradigmas. Lakuunide jaotumisega / jagunemisega luuakse täiendav kontrast nimetatud leksikaalgrammatiliste variantide grammatiliste tunnusjoonte vahel. See on eriti tähtis **быть-EXIST** ja **быть-POSSES** eristamisel (vrd tabelleid 1 ja 2).

Mõlemat tüüpi vormide kogumid esinevad juhul, kui *быть* on **lokaalses** tähenduses (vt tabelit 3). Seejuures piirab isikuliste konstruktsioonide funktsioneerimist mineviku vormide kasutamine¹:

(1) **He был:**

Отец **не был** в Нарве.

Isa **ei ole** / **pole** Narvas käinud. / Isa **ei ole** / **pole** [kunagi] Narvat külastanud.

(2) **He было:**

Отца **не было** в Нарве.

Isa **ei olnud** Narvas.

Antud fraasid erinevad väga selgelt tähenduse poolest, mis tingib vajaduse eristada minevikus lokalisatsiooni väljendavas leksikaalgrammatilises variandis kaht subvarianti: 1) *был* „on käinud, külastas (varem)” ja 2) *был* „oli kohal, viibis (teatud momendil, mingil konkreetsetel ajahetkel)”. Jaatavates vormides semantiline erinevus grammatiliselt ei avaldu:

¹ Отец Ø не в Москве, а в Париже tüüpi lausetes kuulub eitus mitte nullväljendusega öeldise, vaid kohamääruse juurde.

(3) Он два раза **был** в Нарве.

Ta **on** kaks korda Narvas **olnud** / **käinud**.

(4) Он тогда (в то время) **был** в Нарве.

Ta **oli** tol ajal Narvas.

Nende kahe subvariandi, s.o kahe mainitud tähenduse erinevus ilmneb hoopis eituse korral:

(5) Он ни разу **не был** в Нарве.

Ta **ei ole** / **pole** kordagi Narvas **käinud** e Narvat **külasthanud**.

(6) Его тогда **не было** в Нарве.

Teda tol ajal Narvas **ei olnud**.

Näeme, et tegusõna *быть* eitavas vormis võivad sisesemantilised erinevused väljenduda isegi selgemalt kui jaatavas vormis ja see on harukordne. Neutraliseerumine toimub tavaliselt eituse korral, kuna eitus rakendub tuletatud vormide kaudu (vrd olukorda eesti keeles, millele eelpool viitasime). Kuid vene verbi *быть* puhul see reegel ei kehti.

Tooksime siinkohal veel ühe ilmeka näite, viidates nn Arutjunova poolt avastatud paradoksile. N. D. Arutjunova (Арутюнова 1998: 786) pööras tähelepanu sellele, et lauses *У неё есть седые волосы* / *Tal on mõned hallid juuksed* (üksikud juuksed) / *Tal on halle juukseid* ja *У неё Ø седые волосы* / *Tal on hallid juuksed* (kõik juuksed) on erinev denotatiivne tähendus: esimeses väljendis on see possessiivne, teises aga iseloomustav. O. N. Seliverstova on teostanud nende süntaktiliste tüüpide loogilise võrdleva analüüsi (Селиверстова 1973; järeltusi vt lk 104). Vaatluse all olevaid tüüpe on uurinud ka H. Mehlig (1980). Kuna tavaliselt arvatakse, et Ø (nullühik) eksistentsiaalsetes lauses on ellipsi tagajärg, siis tundub ilmse semantilise opositsiooni olemasolu paradoksaalsena.

Pakume üht selle paradoksi võimalikest lahendustest, mis põhineb eituse transformatsioonil. N. D. Arutjunova käsitab antud

lauseid erinevatesse süntaktilistesse tüüpidesse kuuluvatena (Арутюнова 1998: 785–787). Esimesel juhul kuulub atribuut klassi määramata liikmete hulka, teisel – tervikesemete või -nähtuste kogumisse (Арутюнова 1998: 787). Taolise järelduse aluseks on loogilise analüüsi täiendamine kommunikatiivse analüüsiga.

Paradoksi kõige lihtsam ja veenvam lahendus põhineb eituse transformatsioonil. Esimese fraasi (*У неё **есть** седые волосы – Tal on mõned hallid juuksed*) eitav vaste on järgmine: *У неё **нет** седых волос (бытьPOSSES) – Tal ei ole halle juukseid*. Teine fraas (*У неё Ø седые волосы – Tal on hallid juuksed*) transformeeritakse negatsiooni kaudu nii: *У неё волосы **не** Ø седые – Та juuksed ei ole hallid*. Teisisõnu – teisel juhul on meil tegemist *бытьCOP* paradigmaga. Jaatavas vormis jääb see märkamatuks paindliku sõnajärje tõttu vene keeles. Huvipakkuv on siinkohal tõik, et minevikus on võimalik jaatavate vormide homonüümia (vt ka Babby 1980; Арутюнова 1998):

(7) **бытьPOSSES:**

- a) У неё **не было** седых волос – Tal ei olnud halle juukseid;
- b) У неё **были** (loogiline rõhk!) седые волосы – Tal **oli** halle juukseid.

(8) **бытьCOP:**

- a) У неё волосы **не были** седые (kõik juuksed) – Та juuksed **ei olnud** hallid;
- b) У неё волосы **были** седые / У неё **были седые** (loogiline rõhk!) волосы – Та juuksed **olid** hallid / Та pea oli hall.

Tuleb rõhutada, et kõiki tähenduslikke nüansse on tõlkimise käigus, st ekvivalendi valikul, vaja kindlasti arvestada.

Seega on peamisteks eitava vormi valikut mõjutavateks teguriteks leksikaalgrammatilised tegurid, mida käesolevas kirjutises püüdsimegi tõestada. Alljärgnevad tabelid illustreerivad tegusõnade *быть* ja *olema* võrdleva analüüsi tulemusi (vajadusel antakse tabelite järel lisaselgitusi).

Tabel 1. бытьEXIST

Indikatiiv		
Jaatav kõneliik (afirmatiiv)		Eitav kõneliik (negatiiv)
Tulevik		
Ainsus	Mitmus	Umbisikuline: Тогда меня (тебя, нас, вас) уже не будем – Siis mind (sind, meid, teid) enam ei ole .
Ei kasutata	Ei kasutata	
Ei kasutata	Ei kasutata	
будет Жизнь будет вечно – Elu jääb kestma igavesti.	Будут Ошибки были, есть и будут – Vead olid, on ja jäävad .	
Olevik		
есть / емь Я есть / Я емь / Аз емь (vananenud) – Ma olen .	есть Мы есть – Me oleme .	Umbisikuline: Меня нет , я уничтожен – Mind ei ole , ma olen hävitatud. От старости лекарства нет – Vana-duse vastu ei ole rohtu. Флогистона нет , его не существует в природе – Flogistoni (tulemateeriat) ei ole , seda looduses ei eksisteeri / ei esine.
есть Ты есть – Sa oled .	есть Вы есть – Te olete .	
есть От старости лекарства есть – Vana-duse vastu on rohtu (on rohi olemas).	есть Есть вечные ценности – On (olemas) igavesed väärtused.	
Minevik		
Ei kasutata	Ei kasutata	Umbisikuline: Миллионы лет назад людей еще не было – Miljoneid aastaid tagasi inimesi veel ei olnud .
Ei kasutata	Ei kasutata	
был (-а, -о) Было поверье, что драгоценные камни влияют на человеческую судьбу – Oli uskumus, et vääriskivid mõjutavad inimsaastust.	были Не говори с тоскою: нет , но с благодарностию: были – Ära ütle nukra igatsusega: ei ole , vaid tänutun-dega: olid	

Puhtkirjalikus kõnestiilis on võimalik vormi *есмь* ainsuse 1. pöörde kasutamine: *Я есмь!* Vaba vastastikune asendamine / asendatavus on ainsuse 1. pöörde puhul siiski võimatu: *Я есмь!* / *Я есмь!* kuid **Есмь, в конце концов, я.*

Vorm *несть* säilib ainult püsiühendites: *Несть числа*, mis tähendab „hulga poolest palju”.

Tabel 2. *быть*POSSES

Indikatiiv		
Jaatav kõneliik (afirmatiiv)		Eitav kõneliik (negatiiv)
Tulevik		
Ainsus	Mitmus	
Ei kasutata	Ei kasutata	Ei kasutata
Ei kasutata	Ei kasutata	Ei kasutata
будет <i>Друг у меня будет –</i> <i>Sõbra ta saan.</i>	будут <i>Деньги у меня</i> <i>будут – Raha ta</i> <i>saan.</i>	Umbisikuline: <i>В конце года денег не</i> <i>будет – Aasta lõpus raha</i> <i>ei ole.</i>
Olevik		
есть / Ø <i>У тебя есть я – Sul</i> <i>olen mina.</i>	есть / Ø <i>У тебя есть мы –</i> <i>Sul oleme meie.</i>	Ei kasutata
есть / Ø <i>У меня есть ты –</i> <i>Mul oled sina.</i>	есть / Ø <i>У меня есть вы –</i> <i>Mul olete teie.</i>	Ei kasutata
есть / Ø <i>У меня есть внук –</i> <i>Mul on lapselaps.</i>	есть / Ø <i>У меня есть внуки</i> <i>– Mul on lapse-</i> <i>lapsed.</i>	Umbisikuline: <i>У меня нет внуков – Mul</i> <i>ei ole lapselapsi.</i> <i>У них нет машины –</i> <i>Neil ei ole autot.</i>

Tabel 2. järg

Jaatav kõneliik (afirmatiiv)		Eitav kõneliik (negatiiv)
Minevik		
был (-а, -о) <i>У тебя был я, но ты этого не ценила – Sul olin mina, ega sa seda ei hinnanud.</i>	были <i>У тебя были мы, но ты этого не ценила – Sul olime meie, aga sina seda ei hinnanud.</i>	Ei kasutata
был (-а, -о) <i>У меня был ты – Mul olid sina.</i>	были <i>У меня были вы – Mul olite teie.</i>	Ei kasutata
был (-а, -о) <i>У неё был внук – Tal oli lapselaps.</i>	были <i>У неё были внуки – Tal olid lapselapsed.</i>	Umbisikuline: <i>У неё не было внуков – Tal ei olnud lapselapsi. Ей нигде не было покоя – Tal ei olnud kuskil rahu.</i>

Tegusõna *быть* POSSES võib olevikus olla esindatud nullühikuga sel juhul, kui kõne on suunatud antud tegusõna kõigi leksikaalsemantiliste variantide jaoks ühise eksistentsiaalse seemi desaktualiseerimisele: *У меня ∅ одна заветная мечта – Mul on üks salasoov.*

Tabel 3. *быть* LOCAL

Indikatiiv		
Jaatav kõneliik (afirmatiiv)		Eitav kõneliik (negatiiv)
Tulevik		
Ainsus	Mitmus	Umbisikuline: Завтра меня (тебя, его, нас, вас, их) на работе не будет – <i>Homme mind (sind, teda, meid, teid, neid) töö ei ole.</i>
буду Завтра я буду на работе – <i>Homme ma olen</i> töö.	будем Завтра мы будем на работе – <i>Homme me oleme</i> töö.	
будешь Завтра ты будешь на работе – <i>Homme sa oled</i> töö.	будете Завтра вы будете на работе – <i>Homme te olete</i> töö.	
будет Завтра он будет на работе – <i>Homme ta on</i> töö.	будут Завтра они будут на работе – <i>Homme nad on</i> töö.	
Olevik		
Ø Сейчас я Ø на работе – <i>Praegu ma olen</i> töö.	Ø Сейчас мы Ø на работе – <i>Praegu me oleme</i> töö.	Umbisikuline: Скажи, что меня (тебя, его, нас, вас, их) на работе нет – <i>Ütle, et mind (sind, teda, meid, teid, neid) ei ole</i> töö
Ø Сейчас ты Ø на работе – <i>Praegu sa oled</i> töö.	Ø Сейчас вы Ø на работе – <i>Praegu te olete</i> töö.	
Ø Сейчас он Ø на работе – <i>Praegu ta on</i> töö.	Ø Сейчас они Ø на работе – <i>Praegu nad on</i> töö.	

Tabel 3. бытьLOCAL

Minevik		
был (-а, -о) <i>Вчера я был на работе – Eile ma olin tööl.</i>	были <i>Вчера мы были на работе – Eile me olime tööl.</i>	1. Isikuline: <i>Я (ты, он, она, мы, вы, они) не был (-а, -и) на работе – Ma (sa, ta, me, te, nad) ei olnud tööl.</i> 2. Umbisikuline: <i>Меня (тебя, его, нас, вас, их) не было на работе – Mind (sind, teda, meid, teid, neid) ei olnud tööl.</i>
был (-а, -о) <i>Вчера ты был на работе – Eile sa olid tööl.</i>	были <i>Вчера вы были на работе – Eile te olite tööl.</i>	
был (-а, -о) <i>Вчера он был на работе – Eile ta oli tööl.</i>	были <i>Вчера они были на работе – Eile nad olid tööl.</i>	

Tabel 4. бытьCOP

Indikatiiv		
Jaatav kõneliik (afirmatiiv)		Eitav kõneliik (negatiiv)
Tulevik		
Ainsus	Mitmus	
буду <i>Я буду осторожен – Ma püüan olla ettevaatlik.</i>	будем <i>Мы будем осторожны – Me püüame olla ettevaatlikud.</i>	Isikuline: <i>Я не буду больше молодым (С. Есенин) – Ma ei saa / ei muutu enam iiialgi nooreks.</i> <i>Боюсь, что вы не будете осторожны – Kardan, et te ei ole ettevaatlikud.</i>
будешь <i>Ты будешь осторожен – Sa püüad olla ettevaatlik.</i>	будете <i>Вы будете осторожны – Te püüate olla ettevaatlikud.</i>	
будет <i>Он будет осторожен – Ta püüab olla ettevaatlik.</i>	будут <i>Они будут осторожны – Nad püüavad olla ettevaatlikud.</i>	

Tabel 4. järg

Olevik		
Ø Я Ø осторожен – Ma olen ettevaatlik.	Ø Мы Ø осторожны – Me oleme ettevaatlikud.	Isikuline: Я не Ø осторожен – Ma ei ole ettevaatlik. Ты не Ø волшебник – Sa ei ole võlur. Болтовня никогда не Ø полезна – Lobisemine pole / ei ole kunagi kasulik / Lobisemine ei tule kunagi kasuks.
Ø Ты Ø осторожен – Sa oled ettevaatlik.	Ø Вы Ø осторожны – Те olete ettevaatlikud.	
Ø / есть Он Ø осторожен – Ta on ettevaatlik. Волк есть хищник (rõhutult kirjakeelne) – Hunt on kiskja.	Ø / суть Они Ø осторожны – Nad on ettevaatlikud. Волки суть хищники (rõhutult kirjakeelne) – Hundid on kiskjad.	
Minevik		
был (-а, -о) Я (ты, он) был осторожен – Ma olin (sa olid, ta oli) ettevaatlik.	были Мы (вы, они) были осторожны – Me olime (te olite, nad olid) ettevaatlikud.	Isikuline: Жаль, что вы не были осторожны – Kahju, et te ei olnud ettevaatlikud. Выбор книг не был большим – Raamatute valik ei olnud suur.

Tabel 5. быть TEMPOR

Indikatiiv		
Jaatav kõneliik (afirmatiiv)		Eitav kõneliik (negatiiv)
Tulevik		
Ainsus	Mitmus	
—	—	—
—	—	—
будет <i>Будет</i> суровая зима – <i>Tuleb karm talv.</i>	будут <i>Будут</i> суровые зимы – <i>Tulevad karmid talved.</i>	Umbisikuline: <i>Кажется, зимы в этом году уже не будут – Paistab, et sel aastal talve enam ei tule.</i>
Olevik		
—	—	—
—	—	—
Ø <i>Сейчас Ø</i> суровая зима – <i>Praegu on karm talv.</i>	Ø <i>Сейчас Ø</i> суровые зимы – <i>Praegu on karmid talved.</i>	Umbisikuline: <i>Зимы же сейчас нет – Talve ju praegu ei ole.</i>
Minevik		
—	—	—
—	—	—
был (-а, -о) <i>Тогда была</i> суровая зима – <i>Tol ajal oli karm talv.</i>	были <i>Тогда были</i> суровые зимы – <i>Tol ajal olid karmid talved.</i>	Umbisikuline: <i>Зимы в том году не было – Talve tol aastal ei olnudki.</i>

KIRJANDUS

- Babby, L. H. 1980. Existential sentences and negation in Russian. *Linguistica Extranca. Studia*, V, 8. Ann Arbor.
- EKG I = Erelt, Mati, Reet Kasik, Helle Metslang, Henno Rajandi, Kristiina Ross, Henn Saari, Kaja Tael, Silvi Vare 1995. Eesti keele grammatika I. Morfoloogia. Sõnamoodustus. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Eesti Keele Instituut.
- Kudrjajtsev, Juri, Štšadneva, Valentina 2004. Verbide *быть* – *olema* leksikaalgrammatiline „portree” funktsionaalses kontekstis. – Ema-keel ja teised keeled IV. Toim Birute Klaas ja Silvi Tenjes. Tartu Ülikooli eesti keele (võörkeelena) õppetooli toimetised 3. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 105–115.
- Mehlig, H. R. 1980. Die Opposition „est”: Nullform in russischen lokativen Seinsätzen. *Slavistische Beiträge*. Bd. 138. München.
- Арутюнова, Н. Д. 1998. Язык и мир человека. Москва.
- Кудрявцев, Ю. С. 2002. Синтаксическая концепция падежа и зависимый именительный падеж. – Семантические проблемы русского языка. Toim S. Turovskaja, I. Adamson, T. Mihhailova. Tallinna Pedagoogikaülikooli toimetised. A 21 Humaniora. Tallinn, 59–71.
- Кудрявцев, Ю. С., Щаднева, В. П. 2003. Взаимосвязь семантики и формообразования в современном русском глаголе *быть*. – Славянские языки: от прошлого к настоящему. Toim A. D. Duličenko. *Slavica Tartuensia* VI. Tartu, 184–193.
- Селиверстова, О. Н. 1973. Семантический анализ предикативных притяжательных конструкций с глаголом *быть*. Вопросы языкознания № 5, 99–106.
- Щаднева, В. П. 2000. Проявление имплицитности в морфолого-семантических вариантах глагола *быть*. – Функции и взаимодействие языковых единиц в тексте. Материалы девятого осеннего семинара. Арбавере, 11–13 октября 1997. Toim P. Eslon. Tallinn, 68–77.

Taksise kategooriast vene ja eesti keeles

Irina Külmoja

Tartu Ülikool

Aegade ühildumisest (*consecutio temporum*) on räägitud juba antiikajast alates, seejuures pöörati tähelepanu ajavormidele ning nende omavahelistele esinemisvõimalustele eri tüüpi lausetes, kuid jäeti tähelepanuta vormide vastastikune mõju ja nende koosluse semantika, mis jäi ootama taksise mõiste kasutusele võtmist. Taksise kategooria on keeleteaduses suhteliselt uudne nähtus. Esimesena kasutas kreekakeelset terminit Roman Jakobson oma 1957. a. töös „Shifters, Verbal Categories and the Russian Verb”, varem, 1946. a, nimetas L. Bloomfield sama nähtust *order*. Mõlema tõlge eesti keelde võiks olla „kord, järjekord, järjestus”. Seejuures ei peeta silmas sõnajärge, vastavalt R. Jakobsoni definitsioonile tähistab taksis kahe fakti (sündmuse – I.K.) omavahelist kronoloogilist suhet. „Таксис характеризует сообщаемый факт по отношению к другому сообщаемому факту и безотносительно к факту сообщения” – taksis iseloomustab teatatava fakti suhet teise teatatava faktiga ning ei suhesta seda teatamisfaktiga. (Якобсон 1972: 101)

Kuna viidatud töös vaadeldi verbe, siis oli teatatavaks faktiks **tegevus**, seega tähistab taksis kahe tegevuse omavahelist suhet, kahe tegevuse või situatsiooni toimumisjärge. Oluline on see, et tegevus võib olla väljendatud nii verbi finiitse kui ka infiniitse vormiga. Just infiniitne vorm – vene gerundiiv – köitiski R. Jakobsoni tähelepanu ning põhjustas vajaduse uue kategooria järele.

- (1) **Отбрасывая** (imperfektiivne gerundiiv) на снег лиловые тени, недвижно стоят в лесу деревья (И. Соколов-Микитов);
- (2) **Пробежав** (perfektiivne gerundiiv) всю большую аллею, он замечает в потемках маленький тусклый огонек (А.Чехов)

R. Jakobson nimetas vene gerundiivi sõltuvaks taksiseks (зависимый таксис), finiitsete verbivormidega väljendatud tegevuste järjestus sai vastukaaluks sõltumatu taksise nimetuse (независимый таксис). Uue kategooria ning uue termini järele oli vajadus, kuna olemasolevat mõistet „relatiivne aeg” kasutati vaid finiitvormide puhul:

(3) Ta ütles, et tuleb / saabub / sureb varsti.

Näites (3) tähistatakse olevikuvormidega *tuleb / saabub / sureb* tegevust, mis järgneb tegevusele *ütles*, seega on need vormid *ütles* suhtes tuleviku tähendusega, otsest seost kõnehetkega neil ei ole. Gerundiiv väljendab mõneti teistsugust suhet põhitegevusega, tähistades samaaegset, eelnevat või sellega läbipõimunud tegevust. Seetõttu oli niisuguse suhestatuse jaoks vaja üldisemat mõistet, milleks kujuneski taksis.

Relatiivne aeg on üks taksise tüüpe, nn valentstaksis. See esineb suhtlus-, mentaal- ja tajuverbidega komplementlauses, mis kujutavad enesest „teadet teatamise kohta” (*ütles / mõtles / arvas, et...*).

Niisiis on taksis märksa laiem mõiste kui relatiivne aeg. Ta käsitleb tegevustevahelist suhet, kahe või enama tegevuse toimumisjärge, näidates eelkõige nende samaaegset või jadamisi toimumist. Põimlausetes võivad esiplaanil olla tingimus-, mööndus- või põhjussuhted, tegevuste toimumisjärg on nende taustaks, V. Hrakovski on nimetanud seda taustataksiseks (Храковский 2003: 46). Taksise väljendusvahenditeks on erinevad verbivormid, neid toetavad ka teatud määrsõnad, sidesõnad, ees- ja tagasõnad (*peale, pärast, enne jms*), mis kuuluvad keele eri tasandesse: morfoloogiasse, süntaksi, leksikasse. Funktsionaalgrammatikas nimeatakse niisugust ühtset semantikat väljendavat ja ühiseid funktsioone täitvat korrastatud vahendite süsteemi (kogumit) funktsionaal-semantiliseks väljaks (ТФГ 1987: 11).

J. Maslov märgib aspektoloogia põhimõisteid määratledes, et paljudes keeltes on taksis ühendatud aja- või aspektikategooriaga.

Taksise ja ajakategooria ühendus moodustab mitmeastmelise keerulise aegade süsteemi (Маслов 1978: 8–9), sellest lähtuvalt võib taksise arvata funktsionaal-semantiliste kategooriate hulka. Mõnes keeles väljendub tegevuste toimumisjärg teatud ajavormide abil, mida võib pidada relatiivajale spetsialiseerunuks (nt täis- ja enneminevik). Saksa ja inglise keele uurijad (Полянский 1990) seostavad taksist opositsiooniga „perfekt – mitteperfekt (st kõik teised ajavormid)”, sel juhul on tegemist ühe tegevuse rõhutatud eelnemisega teisele.

Slaavi keeltes on taksis tihedalt seotud aspektikategooriaga. Tegevuste toimumisjärg (samaaegsed tegevused, osaliselt ajas kattuvad, jadamisi toimuvad, ühe tegevuse rõhutatud eelnemine teisele) oleneb nii verbide semantikast kui ka aja- ja aspektivormide kombinatsioonidest lausungis.

V. Hrakovski keeletüpoloogia seisukohalt esitatud taksise käsitlus võimaldab erinevalt teistest definitsioonidest klassifitseerida taksist kui grammatilist kategooriat. Mõistagi nõuab niisugune lähenemine rangemat piiritletust, seetõttu on V. Hrakovski lisanud veel ka formaalse markeeringu nõude. Taksis on kategooria, mis realiseerub „в бипредикативных (и шире полипредикативных) конструкциях, где грамматическими средствами маркируется временная локализация (одновременность / неодновременность: предшествование, следование) одной ситуации P¹ относительно другой ситуации P², чья временная локализация характеризуется относительно времени речи, т.е. независимо от какой-либо еще ситуации P_n” (Храковский 2003: 33). Tegevuste toimumisjärg peab olema väljendatud grammatiliste vahendite abil, järelikult ei kuulu taksise hulka vene kahe predikaatverbiga liitlaused:

(4) Он сидит и читает.

Antud juhul on tegevused samaaegsed, kuid nende toimumisjärg ei väljendu grammatiliselt.

V. Hrakovski eristab kolme taksise tüüpi:

- a) valentstaksis, mille puhul kahe situatsiooni vahel on valentsside; peale komplementlausete, esineb eesti keeles veel supiini inessiivis (*mas*-vormis);
- b) taksisekonstruktsioonid, mille moodustajad on autonoomsed, kahe situatsiooni vahel ei ole valentssidet;
- c) taustataksis, millest oli ülalpool juttu ning mis on taustaks tingimus-, mööndus- või põhjussuhetele vastavas põimlauses (samas: 45);

Nii eesti kui vene keeles on **valentstaksise** tüüpkonstruktsiooniks komplementlause suhtlus-, taju- või mentaalverbidega:

- (5) Наташа сообщила, что они с Сеней решили отправиться жить на историческую родину.
- (6) Nataša teatas, et tema ja Senja on otsustanud elama siirduda ajaloolisele kodumaale.

Sagedasem on kombinatsioon erinevatest ajavormidest, eesti keeles nt imperfekt – perfekt, imperfekt – pluskvamperfekt, harvemini preesens kombineerituna mõne minevikuvormiga; vene keeles: minevik – tulevik, olevik – tulevik. Siiski on võimalikud ka ühesugused ajavormid mõlemas osas (antud juhul vene keeles kaks minevikuvormi erinevas aspektis). Eesti perfekti ja pluskvamperfekti võib pidada taksise spetsiaalvormideks, vene keeles valentstaksise spetsiaalseid finiiitvorme ei ole. Komplementlause erinevate ajavormide koosluste semantikast eesti keeles vt (EKG II 1993: 293).

Valentstaksise infiniitseks vormiks on mõlemas keeles oleviku aktiivi kesksõna, kui ta esineb koos tajuverbiga, kuna selline konstruktsioon on komplementlause süntaktiliseks sünonüümiks. Kesksõna väljendab põhitegevusega samaegset sündmust:

- (7) Naine nägi majja sisenevat tütarlast (=nägi, et / kuidas majja sisenes tütarlaps).
- (8) Женщина видела входящую в дом девушку (=видела, что / как в дом входила девушка).

Eesti keele omapäraks on valentstaksise konstruktsioonid supiini inessiiviga (*mas*-vormiga), mis „väljendab tavaliselt mingi muu tegevuse suhtes samaaegselt toimuvat (relatiivse oleviku) tegevust” (EKG I 1995: 65). Supiini inessiivivorm tähistab teise tegevuse suhtes samaaegselt toimuvat tegevust vaid teatud semantiliste verbiühmadega, milleks on:

a) **tajuverbid** *märkama, nägema, silmama, kuulma, kuulama, vaatama, vaatlema, jälgima, silmitsema, tundma, tajuma*:

(9) Peeter näeb lennukit maandumas.

(10) Jüri kuulas Marit klaverit mängimas.¹

(11) Ta tajus katastroofi lähenemas.

M. Erelt märgib, et *mas*-vormi saab siin asendada oleviku kesksona partitiivivormiga (*vat*-vormiga):

(12) Ta tajus katastroofi lähenevat (Erelt 1987: 40).

Samasse rühma võib lisada ka teatud tähendustes *leidma, tabama, kohtama*, nimelt kui nende verbide üheks semantikakomponendiks on *tajuma*:

(13) Peeter tabas sõbra õpetajaga rääkimas. = Peeter nägi sõpra õpetajaga rääkimas.

(14) Onu leidis poisi liivakastis mängimas.

b) **mentaalsed ja taju kauseerivad verbid** *mäletama, meenutama, kujutlema, kujutama, joonistama, esitama*:

(15) Mäletan isa puid saagimas.

(16) Maal kujutas tüdrukut istumas aasal lillede keskel.

c) **seisundiverbid** *istuma, seisma, pidama, hoidma*:

(17) Inimesed seisid järjekorras vastust ootamas.

¹ Osa *mas*-vormiga näiteid on tööst (Erelt 1987: 40).

(18) Nad istusid juba probleemi arutamasa, kui me saabusime.

Lausungid, milles supiini inessiiv esineb koos *olema*-verbiga, ei kuulu taksisekonstruktsioonide hulka, kuna neis on tegemist vaid **ühe** situatsiooni või tegevusega:

(19) Ta oli juba väljumas.

mas-vormi ekvivalendiks vene keeles võib olla gerundiiv (деепричастие), kui tal on põhitegevusega sama subjekt, erinevate subjektide puhul – konstruktsioon kesksõnaga või finiiitse verbiga.

Taksise konstruktsioonid, mille moodustajad on autonoomsed ning kahe situatsiooni vahel ei ole valentssidet, moodustavad kategooria põhiala.

Vene keeles on kaks spetsiaalset taksisevormi, mis ei väljenda ühtegi muud tähendust, peale tegevuse toimumisjärje. Need on verbi infiniitsed vormid – imperfektiivne ja perfektiivne gerundiiv (деепричастие несовершенного вида и деепричастие совершенного вида) ning nagu nimetusestki nähtub, on nad seotud aspektikategooriaga. Imperfektiivse gerundiivi puhul on tegevus samaaegne põhiverbi tegevusega, vt (1), perfektiivne gerundiiv väljendab eelkõige eriaegset tegevust, see võib toimuda kas enne põhitegevust:

(20) **Прожив** несколько дней в заповеднике, я вернулся в город;

pärast põhitegevust:

(21) Он вышел из комнаты, **закрыв** за собой дверь;

või olla sellega läbipõimunud, tähistades **seisundit**, mis on saavutatud mingi eelneva tegevuse tulemusena ning saadab põhitegevust:

(22) **Бросив поводья, опутив** голову на грудь, я ехал долго (М. Лермонтов).

Ka eesti keeles on spetsiaalseks infiniitseks taksisevormiks gerundiiv (*da*-infinitiivi inessiiv, *des*-vorm), mis „väljendab põhitegevusega samaaegselt kaasnevat ja seda iseloomustavat tegevust” (EKG I 1995: 69):

(23) Eile kinost tulles lobisesid sa minuga.

Tundub siiski, et mõningatel juhtudel võib sama vorm tähistada ka põhitegevusele eelnevat:

(24) Jõudes mõtetega nii kaugele, tundis naine piinlikkust;

või järgnevat tegevust:

(25) Röövel jäi majja vaid viivuks, lahkudes ukse kaudu.

Arvatavasti mõjutab seda tegusõnade semantika ning tegevuste toimumise loogika.

Vene keeles on sagedased konstruktsioonid, milles ei kasutata spetsiaalseid taksisevorme, tegevuste / sündmuste toimumisjärge väljendatakse infinitiivfraasides ja ajalausetes erinevate ajasuhteid konkretiseerivate sidesõnadega. Sidesõnad *перед тем как, до того как, прежде чем, раньше чем* rõhutavad mingi tegevuse / sündmuse järgnemist teisele. Sama roll on ka deverbaalidega kasutatud eessõnadel *перед, до, накануне*. Mingi tegevuse eelnemine teisele väljendub ajalausetes sidesõnadega *после того как, лишь только, как только, едва* ning deverbaali ja eessõna *после* sisaldavates lihtlausetes. Tegevuste samaaegset toimumist väljendavad sidesõnaga *в то время как* ajalaused, deverbaali ja eessõna *во время* sisaldav lihtlause, samuti lause, milles on aktiivi imperfektiivse aspekti oleviku kesksõna (Храковский 2003: 49–50). Sidesõnade *когда, с тех пор как, пока* kasutamisel oleneb tegevuste toimumisjärg verbide aja-aspektivormist. Kaks imperfek-

tiivse aspekti minevikuvormi tähistavad reeglina samaaegseid tegevusi:

(26) Когда она ехала домой, шел дождь.

Kaks perfektiiivse aspekti mineviku või tuleviku vormi tähistavad järgnevaid tegevusi:

(27) Когда машина остановилась, из нее вышел человек в кожаной куртке.

Imperfektiivse ja perfektiiivse aspekti kooskasutus võib väljendada osaliselt ajas kattuvaid tegevusi, kui üks neist, lühiajaline, toimub kestvama protsessi taustal:

(28) Уж я **доканчивал** второй стакан чая, как вдруг дверь **скрипнула**, легкий шорох платья и шагов **послышался** за мной (М. Лермонтов).

Siiski on see vaid üks võimalus, toimumisjärje variante on sellise kasutuse juhul rohkem (lühiajaline tegevus võib rõhutada teise tegevuse algus- või lõpp-piiri). Kõikide toodud näidete puhul peab arvestama ka verbi leksikaaltähenduse mõjuga.

Eesti keeles on taksisekonstruktsioonide keskmes samuti ajalaused erinevate sidesõnadega. Sidendite *pärast seda kui, sellest peale kui, sest (ajast alates) kui, niipea kui, nagu, niikohe kui* kasutamisel järgneb pealause sündmus kõrvallause sündmusele, *enne seda kui, enne kui* – eelneb, *sel ajal kui, niisugusel ajal, kui* – toimuvad kaks sündmust samaaegselt. Sidesõna *kui, nii nagu vene когда*, saab tähistada nii sündmuste samaaegsust kui ka eriaegsust, mida väljendatakse verbi ajavormide abil (EKG II 1993: 298). Enneminevik, harvemini täisminevik, tähistab eelnevat sündmust, pealause sündmus on lihtmineviku vormis:

(29) Kui poiss oli ära läinud, siis ma koristasin natuke.

(30) Kui Ants on tööga valmis saanud, läheb ta koju.

Samaaegseid sündmusi märgivad tavaliselt ühesugused ajavormid:

(31) Kui me kinost tulime, lobisesid sa minuga.

Siiski ei saa väita, et kaks imperfektivormi tähistavad igal juhul samaaegseid sündmusi, tuleb võtta arvesse ka verbi semantikat ja korrelaate:

(32) Kui ta minu tuppa tuli, siis istus maha ja hakkas jutustama.

Tegevused näites (32) ei saa toimuda samaaegselt, kui mõlemal on sama tegevussubjekt. Seega lisandub veel üks arvestamist vajav faktor – üks või mitu tegevussubjekti.

Olevikuvormide kasutamisel muutub kahest sündmusest koosnev situatsioon korduvaks:

(33) Kui me kinost tuleme, lobised sa minuga.

(34) Kui ma teda kuulan, (siis) meenutan oma lapsepõlve. (st tihti, alati, iga kord)

Spetsiaalseteks taksise vormideks eesti keeles võib pidada perfekt ja pluskvamperfekti, mis on oma olemuselt kaheplaanalised, väljendades „ühelt poolt sündmuse minevikulisust, teiselt poolt sellest tuleneva seisundi olevikulisust (perfekt)” (EKG I 1995: 77). Kui neid ajavorme kasutatakse koos imperfektiga, väljendavad nad imperfektile eelnenud sündmust, olenemata nende positsioonist lauses. Ajavormide võimalikest kombinatsioonidest ei realiseeru perfekt – perfekt (**Kui poiss on ära läinud, siis ma olen koristanud natuke*), kahtlasena tundub ka perfekt – pluskvamperfekt (**Kui poiss on ära läinud, siis ma olin koristanud natuke*) ning kahe pluskvamperfekti vormi kooslus. Arvatavasti tekib konflikt kahe tugeva semantiliselt markeeritud vormi vahel. Küll aga on nende kombinatsioon võimalik taustataksise puhul, kui tegevusjärg on vaid tagaplaanil, põhitähelepanu aga suunatud tingimus-, mööndus- või põhjussuhetele:

(35) Kui ta on eksami teinud, on ta (ka) sisse saanud.

Mõningatest taustataksise konstruktsioonidest eesti keeles vt ka (Кюльмоя 1998; Кару, Кюльмоя 2004; Külmoja 2005). Uurimata on veel taksis põhjuskonstruktsioonides.

KIRJANDUS

- EKG I = Erelt, Mati, Reet Kasik, Helle Metslang, Henno Rajandi, Kristiina Ross, Henn Saari, Kaja Tael, Silvi Vare 1995.** Eesti keele grammatika I. Morfoloogia. Sõnamoodustus. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Eesti Keele Instituut.
- EKG II = Erelt, Mati, Reet Kasik, Helle Metslang, Henno Rajandi, Kristiina Ross, Henn Saari, Kaja Tael, Silvi Vare 1993.** Eesti keele grammatika II. Süntaks. Lisa: kiri. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituut.
- Erelt, Mati 1987.** Sekundaartarindid eesti keeles. Tallinn: Eesti NSV Teaduste Akadeemia.
- Külmoja, Irina 2005.** Conditional constructions in Estonian. – Typology of Conditional Constructions. Victor S. Xrakovskij (ed.). LINCOM Studies in Theoretical Linguistics. München: LINCOM Europa, 390–415.
- Кару, К., Кюльмоя, И. П. 2004.** Уступительные конструкции в эстонском языке. – Типология уступительных конструкций. Отв. ред. В.С. Храковский. Глава VII. Санкт-Петербург, 259–313.
- Кюльмоя, И. П. 1998.** Условные конструкции в эстонском языке. – Типология условных конструкций. Отв. ред. В. С. Храковский. Глава XI. Санкт-Петербург, 350–370.
- Маслов, Ю. С. 1978.** К основаниям сопоставительной аспектологии. – Вопросы сопоставительной аспектологии. Ленинград, 4–43.
- Полянский, С. М. 1990.** Основы функционального анализа категории таксиса. Новосибирск.
- ТФГ 1987 = Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис.** Отв. ред. А. В. Бондарко. Ленинград: Наука.

- Храковский, В. С. 2003.** Категория таксиса (общая характеристика). – Вопросы языкознания 2, 32–54.
- Якобсон, Р. О. 1972.** Шифтеры, глагольные категории и русский глагол. – Принципы типологического анализа языков различного строя. Отв. ред. Б. А. Успенский. Москва, 95–113.

Soome Instituut soome keele õpetajate koolitajana

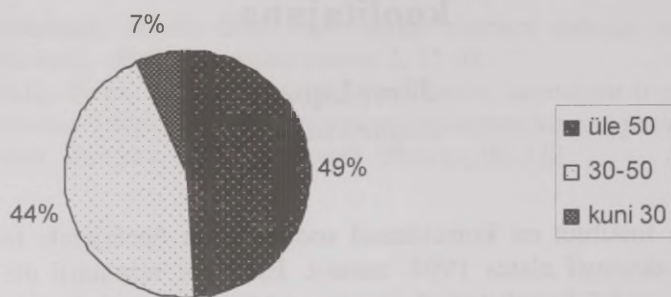
Järvi Lipasti

Soome Instituut

Soome Instituut on korraldanud soome keele õpetajatele täiendkoolituskursusi alates 1994. aastast. Esimesel seminaril oli peamine eesmärk kaardistada õpetajate probleemid ja vajadused. Huvi täienduskoolituse vastu oli nii suur, et esimesest koolituspäevast sai alguse tänaseni kestev traditsioon. Igal kevadel ja sügisel kogunevad soome keele õpetajad nädalavahetuseks Soome Instituudi täiendkoolituskursusele. 2006. aasta märtsis toimusid 26. koolituspäevad. Alates 1997. aastast lisandusid kevad- ja sügis-seminaridele ka suviti peetavad viiepäevased praktilise keele kursused.

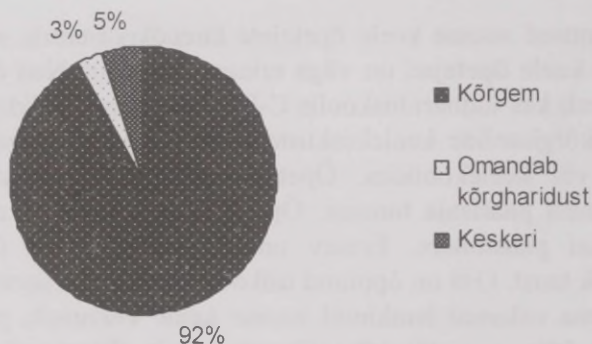
Tingimused soome keele õpetajate täiendkoolitusele seab see, et soome keele õpetajad on väga erineva taustaga. Nad õpetavad soome keelt kas üldhariduskoolis C-keelena, kutsekoolides eriala-keelena, kõrgkoolide keelekeskustes, koolide juures tegutsevates ringides või keelekoolides. Õpetatavate kursuste maht ulatub paarikümnest paarisaja tunnini. Õppijate hulgas on nii algkooli-õpilasi kui pensionäre. Erinev on ka soome keele õpetajate koolituslik taust. Osa on õppinud ülikoolis peaaheinena soome keelt, osa on oma oskused hankinud soome keele kursuselt, praktilise õpetustöö käigus ja täiendkoolituspäevadelt. Töestuseks sellest kirjust pildist esitan andmed õpetajatele 2005. aasta kevadel korraldatud küsitlusest. Ankeedid said 140 täiendkoolituses osalenud ja/või koolis soome keele õpetajana töötavat inimest, vastuseid tuli 61.

Hoolimata sellest, et Tartu Ülikool ja Tallinna Pedagoogika-ülikool on alates 1991. aastast koolitanud noori soome filolooge, töötavad soome keele õpetajatena eelkõige vanemad inimesed (vt joonist 1). Peaaegu pooled vastanutest (49%) on üle 50aastased, 44% on 30–50aastased ja ainult 6% on alla kolmekümneaastased.



Joonis 1. Soome keele õpetajate vanus

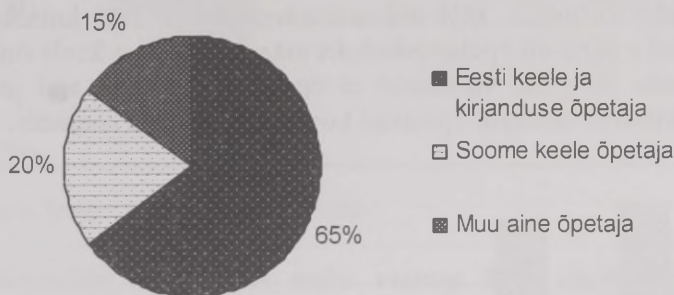
Õpetajad on hea haridusega (vt joonist 2): 92% õpetajatest on kõrgharidusega, 3% omandab kõrgharidust ja 5%-l on keskeri-haridus.



Joonis 2. Soome keele õpetajate haridus

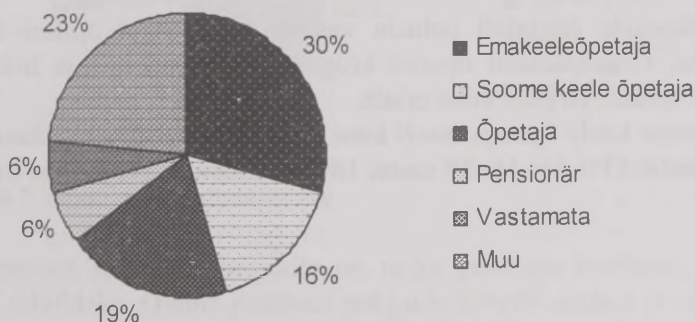
Õpetajakutse on vastanutest 79%-l. Neist 65% on erialalt eesti keele ja kirjanduse õpetajad, 20%-l on soome keele õpetaja kutse, kusjuures neist pooled on soome keele õpetaja lisaeriala saanud tollase Tallinna Pedagoogikaülikooli 40-ainepunktilisel täiendkoolituskursusel aastatel 1992–1995 ja pooled on õppinud soome keelt ülikoolis kesk- või ülemastmes. Ülejäänud 15% õpetajakutsega õpetajatest esindavad väga erinevaid erialasid (vene ja

saksa keel, bioloogia, füüsika, matemaatika, kehaline kasvatus, klassiõpetaja, käsitööõpetaja). Õpetajakutseta soome keele õpetajate hulgas on neid, kes õppinud meditsiini, majandust, agroomiat, bibliograafiat, ajakirjandust, arhitektuuri, aga ka soome filoloogiat, läänemeresoome keeli ning eesti keelt ja kultuuri.



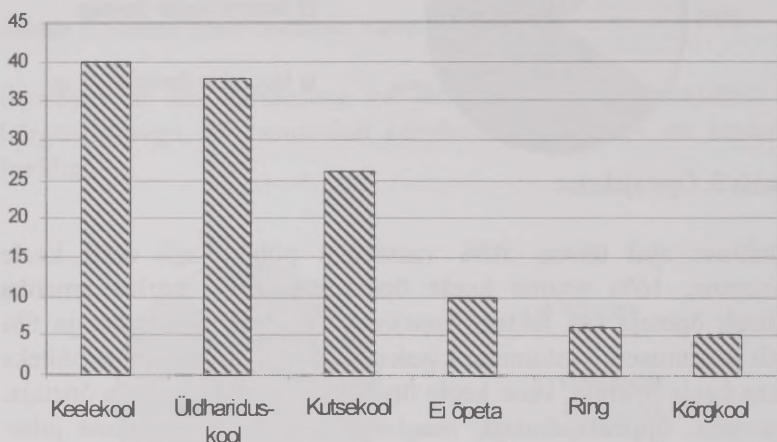
Joonis 3. Õpetajakutse

Küsitluse ajal töötas 30% vastanuist põhikohaga eesti keele õpetajana, 16% soome keele õpetajana, 19% märkis ametiks üldiselt õpetaja (sh lektor, õppejõud), 6% oli pensionäre ja 6% jättis küsimusele vastamata. Lisaks oli märgitud ametitena näiteks saksa keele õpetaja, vene keele õpetaja, bioloogia-keemia õpetaja, tegevjuht, õppealajuhataja, magistrant, majandusosakonna juhataja, giid, tõlk, projektijuht jt (joonis 4).



Joonis 4. Soome keele õpetajate põhiamet

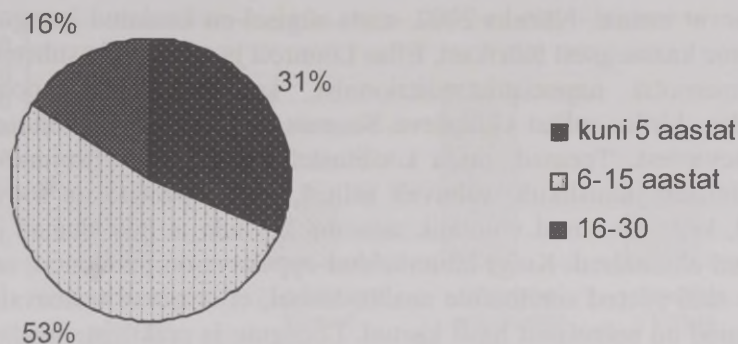
Neist 10st inimesest ehk 16%-st küsitletuist, kes märkisid põhi-ametiks soome keele õpetaja, töötavad pooled kutsekoolides ja pooled keelekoolides (vt joonist 5). See on seletatav asjaoluga, et neis on võimalik töötada täiskoormusega soome keele õpetajana. Kokku õpetas 40% küsitletuist soome keelt keelekoolides või erinevatel kursustel, 38% üldhariduskoolides ja 26% kutsekoolides, lisaks neile oli õpetamiskohaks märgitud soome keele ringi ja kõrgkooli ning osa vastanuist ei õpetanud küsitluse ajal soome keelt. Mitmed õpetajad õpetavad korraga erinevates kohtades.



Joonis 5. Soome keele õpetamise koht

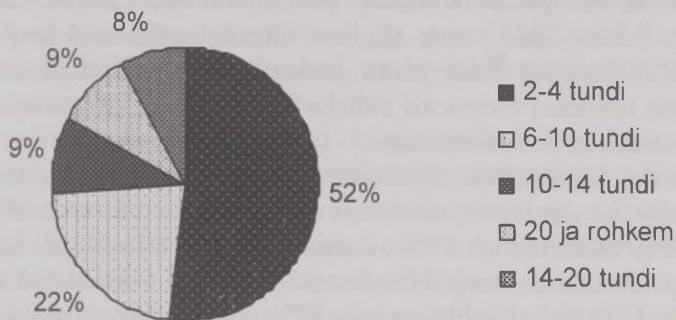
Kutsekoolide õpetajail palusin vastata, mis eriala õpilasi õpetatakse. Ootuspäraselt õpetati kõige rohkem turismi- ja hotellieriala õpilasi, järgnes koka eriala.

Soome keele õpetaja staaži kuni viis aastat on 30%-l vastanuist, 6–5 aastat 53%-l ja 16–30 aastat 16%-l vastanuist (vt joonist 6).



Joonis 6. Soome keele õpetamise staaž

Nädalatundide arvu kohta andis vastuse 88% küsitletuist (vt joonist 7). Neist 52% õpetas soome keelt nädalas 2–4 tundi, 22% 6–10 tundi, 9% 10–14 tundi, ülejäänuil oli nädalatunde rohkem (9% õpetas soome keelt 20 või rohkem tundi nädalas). Õpetatavate soome keele kursuste maht ulatus 20st tunnist 280ni.



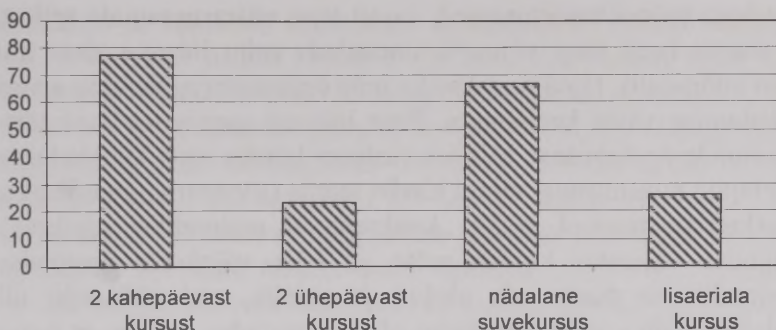
Joonis 7. Õpetaja nädalatundide arv

Nii erineva taustaga õpetajaile on raske pakkuda koolitust, mis kõiki rahuldaks. Oleme püüdnud pakkuda kõigile midagi ja nii on koolituspäevad olnud niisama kirjud kui õpetajate soovid ja vajadused. Sama nädalavahetuse jooksul on võinud jutuks tulla mitu

erinevat teemat. Näiteks 2002. aasta sügisel on kuulatud loenguid soome kaasaegsest lüürikast, Elias Lönnroti ja eesti keele suhetest, soomerootsi napsulaulutraditsioonist, keelekujunditest soome keeles, kiriku rollist tänapäeva Soomes ja soome-eesti kultuuri-erinevustest. Teemad, mida koolitustel käsitletud on, kujunesid suhteliselt juhuslikult, sõltuvalt sellest, mida õpetajad on soovinud, keda on olnud võimalik esinema kutsuda ja mis teemad on olnud aktuaalsed. Kuigi läbimõeldud õppekava on puudunud, selgus seni peetud seminaride analüüsimisel, et erinevad teemavaldkonnad on suhteliselt hästi kaetud. Loengute ja praktiliste tundide teemad võib jaotada nelja rühma: 1) oma keeleoskuse arendamine, 2) soome kultuur ja maatundmine, 3) soome keele metoodika ja 4) teadmised soome keelest. Selgus, et igal alalt on loenguid olnud enam-vähem võrdselt, umbes 150 tundi igast valdkonnast.

Selline erinevatest teemadest koosnev koolitus on kindlasti vaheldusrikas ja huvitav, aga õpetajatel ei pruugi moodustuda ühestki teemast tervikpilti ja nad ei pruugi kuuldule oma varasemate teadmiste süsteemis kohta leida. Eriti neil, kel puudub soome keele õpetaja koolitus, võib olla raske „puslet” kokku panna. Alates 2003. aasta sügisest olemegi pakkunud koolitust, kus kõik loengud kahe päeva jooksul käsitlevad sama teemat. Eelmise seminari teema oli näiteks keeleoskuse hindamine, enne seda soome keele varieerumine.

Lisaks küsimustele õpetajate töö ja tausta kohta, uurisin ankeedis ka õpetajate suhtumist senisesse ja tulevasse täiendkoolitusse. Küsitletuist 87% oli osalenud Soome Instituudi kevad- ja sügisseminaridel ning 54% Soome Instituudi korraldatud suvekursustel. Tuleviku kohta arvavas 77% õpetajaist, et senised kaks korda aastas toimuvad kahepäevased seminarid peaksid jätkuma, 23% meelest piisaks ka ühepäevasest kursusest kaks korda aastas, 67% oli seda meelt, et suvised mitmepäevased kursused peaksid jätkuma ning 26% vastanutest soovis pikka kursust, kust saaks soome keele õpetaja lisaeriala (vt joonist 8).



Joonis 8. Soome keele õpetajate soovid koolituse vormi osas

Selle kohta, mis teemasid õpetajad edasistel seminaridel kuulata sooviksid, olid vastused sama erinevad kui õpetajad ja nende vajadused. Ankeedis olid avatud küsimused, millest noppisin välja enim kordunud vastused. Oma keeleoskuse parandamise puhul peeti kõige vajalikumaks vestlusoskuse arendamist ning sõnavara laiendamist (sh erinevate erialade terminoloogiat), oluliseks peeti ka grammatika harjutamist ja kirjutamist. Kuna osa õpetajaid tegeleb õpetamise kõrval ka tõlkimisega, peeti vajalikuks ka selle harjutamist. Mitu inimest vastas, et harjutada tuleks kõiki osakusi.

Keeleteadmiste alal sooviti kõige rohkem koolitust keele varieerumise kohta. See on tõenäoliselt tingitud sellest, et erinevalt eesti keelest on soome keeles kõne- ja kirjakeel väga erinevad ja edukaks suhtlemiseks peab valdama mõlemat registrit ning suutma neid teineteisest eristada. Järgmine oluline valdkond, millest rohkem teada tahetakse, on sõnavara, eriti rõhutati uusi sõnu ja väljendeid. Palju oli soovitud ka lisateadmisi grammatikast, eraldi toodi välja lauseõpetus. Paar inimest soovis eesti ja soome keele kontrastiivset käsitlust. Suur huvi vestlusoskuse lihvimise ja sõnavara täiendamise vastu osutab, et õpetajate kontaktid elava keelega on suhteliselt vähesed.

Võõrkeele õpetamise metoodika all soovitakse kõige enam teada intensiivõppe metoodikast, sest soome keele kursused on

tihtilugu mõnekümnetunnised, (osalt tänu väärarusaamale sellest, et soome keelt ongi võimalik omandada palju lühema ajaga kui teisi võõrkeeli). Huvi tuntakse ka uute õppematerjalide ning arvuti kasutamise vastu keeleõppes. Paar inimest soovis teadmisi täiskasvanute õpetamisest. Mitmes vastuses kordus soov kuulda teiste õpetajate kogemustest mingi kindla teema (sõnavara, grammatika, vestlus) õpetamisel ja ka „konkreetsed meetodilisi nipikesi”. Paljudes vastustes kordus mõte, et kõik võõrkeele õpetamise meetodikasse puutuv on oluline ja vajalik, sest „ülikoolis oli didaktikat liiga vähe, kui üldse oli”. Arvestades sellega, et suure osa õpetajate meetodikaõpingud piirduvad emakeeleõpetamise meetodikaga ja võõrkeele õpetamise meetodika kogemus pärineb tihti oma võõrkeeleõppimise kogemusest, on siin täienduskoolitusel väga oluline roll.

Kõige mitmepalgelisemad ja detailsemad olid soovid maatundmise ja kultuuri teemade kohta. Esikohal oli kirjandus (rõhutati nii vanemat ja uuemat kui ka noortekirjandust) ja Soome erinevate piirkondade tutvustus. Väga suur oli huvi Eesti ja Soome ajalooliste, poliitiliste ja kultuuriliste suhete vastu. Mitu vastajat soovis infot Soome koolisüsteemi kohta. Palju nimetati ajalugu ja filmikunsti, aga ära mainiti peaaegu kõik, mis kultuuri alla käib: kunst, folkloor, arhitektuur, disain, teater, teadus, jne. Ka Soome poliitikast ja ärielust ollakse huvitatud. Üllatav oli see, et spordielu vastu ei tuntud üldse huvi, kuigi soome kultuuris on see olulisel kohal ja huvitaks arvatavasti ka eesti õpilasi, eriti poisse.

Küsimusele, keda tahetakse koolitajatena näha, vastati üldiselt, et senine praktika, kus enamik lektoreid on Soomest, on ennast õigustanud. Rõhutati, et materjali hea tundmise ja esitamise kõrval on oluline, et esineja emakeel oleks soome keel, see annab koolitavatele võimaluse oma keeleoskust arendada. Õigustatult märgiti siiski, et „sageli teavad meie oma õppejõud eestlastele keerukaid asju paremini (eriti grammatikas)”.

Kuna soome keele õpetajaid on suhteliselt vähe, veidi üle saja inimese, ja täienduskoolituskursustel on lisaks teadmiste pakkumisele ka võrgustiku loomise ja säilitamise roll, tahame jätkata

kevadiste ja sügiseste seminaride korraldamist, millest võtaksid osa võimalikult paljud soome keele õpetajad. Selleks tuleb neil seminaridel pakkuda sellist koolitust, kus igaühel, sõltumata koolitustaustast ja õpetatavate sihtgrupist, oleks võimalik midagi uut ja vajalikku õppida. Mõningaseks diferentseerimiseks annab võimaluse suvekursus, kus osavõtjate arv on väiksem ja mille sisu saab kujundada erinevatele sihtgruppidele (kutsekoolide õpetajad, õpetajakutseta õpetajad, täiskasvanute õpetajad, jne). Meie eesmärk on viia koolituskursustel käsitletavad teemad senisest enam sõltuvusse võõrkeele õpetamise uurimusest, soome keele kui võõrkeele ja teise keele õpetamise uurimusest, Soome ja Eesti ülikoolide soome keele õppekavadest ning meie õpetajate koolitussoovidest.

Soome Instituut soovib teha tulevikus veelgi rohkem koostööd nii Tartu kui Tallinna ülikooliga. Ideaalis võiksid Soome Instituudi poolt pakutavad kursused olla osa soome filoloogide, soome keele õpetaja ja soome keele õpetaja lisaeriala õppekavadest. Sisuline ja vormiline koostöö ülikoolidega võimaldab õpetajail saada akadeemiliselt aktsepteeritava tunnistuse, millest on õpetajal praktiline kasu edasises võimalikus taseme- või jätkukoolituses.

Ülikoolis õppivatele tulevastele soome keele õpetajatele annaks see võimaluse juba õpingute ajal liituda soome keele õpetajate võrgustikuga.

Läti noored soome ja eesti keele õppijatena

Marjo Mela
Helsingi Ülikool

Artikkel käsitleb soome ja eesti keele õpetamist Riias asuvas Põhjamaade gümnaasiumis. Artiklis analüüsitakse valdkondi, mille omandamine valmistab õpilastele raskusi ja põhjustab ohtralt vigu, sh soome possessiivtarindite kasutamist, soome ja eesti keele objektikasutust ja muid morfosüntaksi õpetamise ja omandamisega seotud küsimusi.

Riias asuva Põhjamaade gümnaasiumi õpilased on soome keelt õppinud ligikaudu kolm aastat viis tundi nädalas. Nad on valinud soome keele vabatahtlikult või pidanud seda õppima hakkama seetõttu, et pole mahtunud näiteks rootsi keele rühma. Koolis on tavaliselt õpetanud mõni soome üliõpilane. Pädevaid õpetajaid pole Riias lihtsalt võimalik saada selle palgaga, mida kool on võimeline õpetajale maksma. Möödunud aastal õpetati soome keelt läti keeles. Õpilaste keeleoskus ei tõuse rahuldavast tasemest kõrgemale.

Osa soome rühma õpilasi on Põhjamaade gümnaasiumisse tulnud Riia eesti koolist, mistõttu nende soomekeelsetes töodes on võimalik täheldada läti keele kõrval eesti interferentsi.

Riia eesti koolis alustatakse eesti keele õpetusega esimesel kooliaastal. Õpilased õpivad eesti keelt vähemalt üheksa aastat. (Koolil on õigus anda gümnaasiumitaseme õpetust, ent seda õigust pole viimasel ajal kasutatud.) Eesti keelt õpetatakse koolis süstemaatiliselt ja õpilased saavutavad keeleoskuse keskmise taseme. Üldeuroopalikus mõttes on tegemist oskustasemega B1: õpilased valdavad rutiinset keeleainest ja põhilisi grammatikareegleid juba suhteliselt veatult, kuid keerukamad reeglid ja fraasid valmistavad veel suuri raskusi. Tõsi, paljud õpilased on õppinud eesti keelt kauem kui soome keelt, kuid sellele vaatamata jääb kõrgem keeleoskuse tase saavutamata, sest lapsed ei omanda grammatikat

lennult ning nende oskused ja vilumused arenevad selles valdkonnas väga aeglaselt. Võõra keele omandamise võime on gümnaasiumiõpilasel hoopis teisel tasemel, mis eeldatavasti võimaldaks õpetada suhteliselt kiiresti. Ometi jääb ka soome keele tase üpris madalaks. Üheks põhjuseks on täiesti ilmselt motivatsiooni puudumine.

Olen seadnud eesmärgiks välja selgitada, mis on läti emakeelega õpilasele soome ja eesti keele õppimisel raske, mis kerge. Ehkki soome ja eesti keel on suhteliselt lähedased sugulaskeeled, on ohtralt eripärasusi, mis avalduvad selgesti ka nende keelte õpetamisel läti keelekontekstis. Käesoleva artikli ainek on pärineb kõnealuste koolide õpilaste kirjalikest töödest.

Lühikeses artiklis on võimalik esile tuua vaid mõningaid valdkondi, mille omandamine valmistab raskusi ja põhjustab ohtralt vigu.

Peatun esmalt **astmevaheldusel**. Vääri tüvekujusid leidub nii noomenite käände- kui ka verbide pöördevormides. Kuna materjal pärineb kirjalikest töödest, võib vigade põhjus johtuda muidugi – vähemalt osaliselt – õpilaste nõrkadest ortograafiaalastest teadmistest. Astmevaheldusvigu kohtab töödes siiski suhteliselt vähe. Põhjuseks võiks ehk olla muuhulgas õpilaste piiratud sõnavara, mida aktiivselt teatakse ja oma kirjalikes töödes kasutatakse. Soome astmevaheldust on ilmselt kergem õpetada kui eesti astmevaheldust, kus paljude aktiivse keeleomandamise seisukohalt elutähtsaid väikerühmi hõlmavate astmevaheldust lubavate/keelavate reeglite meelespidamine koormab mälu ja õpilane ei omanda kõnealuseid juhte nii kiiresti (nt *vesi* – *vee* – *vett*, *tuba* – *toa* – *tuba*, **aga**: *saba* – *saba* – *saba*, *jagama* – *jagada* – *jagan*).

Viiko alkoi huonosti, sillä **nukkuin** pommi. →

Viikko alkoi huonosti, sillä nukuin pommiin.

Kauppassa minä ostin pari omenaa, viinirypäleitä, leipää ja suklaata. →

Kaupasta minä ostin pari omenaa, viinirypäleitä, leipää ja suklaata.

Soome keelele (eriti normatiivsele keelele iseloomulikud) **possessiivsufiksid** läti keeles kui indoeuroopa keeles puuduvad. Läti keel kasutab possessiivpronoomeneid. Läti süsteem on paljuski analoogiline eesti vastava süsteemiga: Es ar **savu** māsu = Mina **oma** õega ja Viņš ar **manu** māsu = Tema (tema, mees) **minu** õega.

Minun huone on sotkussa.→

Minun huoneeni on sotkuinen.

Mana istaba ir nekārtībā.

Soome normikeele possessiivtarindite kasutamist tuleb õpetada. Siinkohal toon aga näite õpilase selgelt ülepingutatud possessiivsufiksi kasutusjuhtumist:

Se oli hyvä **syyslomani**→ Tas bija mans labs brīvlaiks

Se oli hyvä **syysloma**→ Tas bija labs brīvlaiks

Üks raskemini õpetatavaid piirkondi indoeuroopa keelekontekstis on soome ja eesti keele **objektikasutus**. Läti vastav objektikääne on reeglina akusatiiv.

Luen **lehti**.→

Luen lehteä/lehden.→

Es lasu **avīzi**. (akk.)

Sa näed uued kohad.→

Sa näed uusi kohti.→

Tu redzēsi jaunas vietas.

Soome ja eesti keele kääneterohkuse õpetamine ja omandamine ei valmista tavapäraselt erilisi probleeme, **käänete kasutamise** paljud piirkonnad aga küll. Läti õpilasele pole raske selgeks teha soome ja eesti kohakäänete süsteemi, kuid kuna läti keeles ena-

masti ei diferentseerita *kus-* ja *kuhu-*funktsiooni, on see piirkond väga veaaldis.

Me menemme autolla **Jurmalissa**. →

Me menemme autolla Jurmalaan. →

Läheme arsti juures. →

Läheme arsti juurde. →

Iesim pie ārsta.

*Kuhu-*funktsiooni on läti keeles võimalik väljendada tarindiga prepositioon **uz** + akusatiiv (*uz* = peal, peale), mistõttu selliseid juhte annavad läti õpilased seetõttu sageli edasi väliskohakäändega, sealjuures siingi *kus-kuhu-*funktsooni sageli diferentseerimata:

Menin **elokuvilla** ystävän kanssa. →

Menin elokuviin ystävän kanssa. →

Es aizgāju ar draudzeni **uz kino**. (akk.)

Ulos minā tavašin ystävää jälleen. →

Ulkona minā tapasin jälleen ystäväni. →

Ārā es atkal satiku draudzeni.

Läti **predikatiiv** on ainsuse või mitmuse nimetavas. Soome predikatiivireeglid on keerulised – see piirkond on läti õpilasele väga veahtlik. Seevastu eesti ja läti predikatiivikasutus on enamasti analoogiline.

Me kaikki olimme saunassa tosi **iloinen**. →

Me kaikki olimme saunassa tosi iloisia. →

Mes visi bijām pirtī ļoti **priecīgi**

Rohkeid vigu põhjustab **verbivormistiku** kasutamine lauses. Suuri raskusi valmistavad soome ja eesti infinitiivid, millele läti keeles vastab vaid üks infinitiiv, nt:

Menimme **pelata** biljardia. →
 Menimme pelaamaan biljardia. →
 Mes aizgajan **spēlēt** biljardu.

Karu hakkab maja ehitada. →
 Karu hakkab pesa tegema. →
 Lācis sāk taisīt midzeni.

Soome ja eesti keele hästi arenenud **passiivivormistik** asendatakse tihtipeale vastavate aktiivivormidega, sest läti keel kasutab tavaliselt aktiivivormistikku ka passiivseis lauseis, nt:

Lauas **sööb** vaikselt. →
 Lauas **süüakse** vaikselt. →
 Pie galda ēd klusi.

Väljas mängivad korvpallit. →
 Väljas mängitakse korvpalli. →
 Ārā spēlē basketbolu.

On tuntud tõsiasi, et võõra keele õigete **rektsioonide** selgeksõppimine kulgeb väga aeglaselt. Selles valdkonnas leidub ohtralt lätipärast käändekasutust, nt:

Minä **pidän** uimahalli. →
 Minä **pidän** uimahallista. →
 Man patik **peldbaseins**.

Sõnajärg on süntaksi neid piirkondi, mis suuri probleeme ei näi valmistavat: sõnajärg on soome, eesti ja läti keeles suhteliselt samasugune, kõiki neid nimetatud keeli võib pidada SVO-keelteks, mistõttu häirivat interferentsi esineb selles piirkonnas vähe.

Artikli autoril on kavas jätkata siin käsitletud teema kohta ainekliku ulatuslikumat kogumist ja saadud tulemuste sügavamat analüüsi.

ALLIKAD

Riia Põhjamaade gümnaasiumi õpilaste kirjandid.

Riia eesti kooli õpilaste kirjandid.

Intervjuud õpetajatega (2005. a november): Tatja Pusa (õpetas 2004/2005. õppeaastal Põhjamaade gümnaasiumis soome keelt), Urve Aivare, Liina Lihtsaar (Riia eesti kooli eesti keele õpetajad).

Uuslaenudest kakskeelses sõnaraamatus

Oksana Palikova

Tartu Ülikool

Käesolevas artiklis on lähtutud *Vene-eesti turismi- ja puhkesõnastiku* (Veldi jt 2005) sõnavarast¹. Sellelaadse sõnastiku materjal on sobiv laensõnade analüüsiks, kuna turism on eluvaldkond, kus esineb hulgaliselt uuslaene. See on tingitud turismi kiirest arengust viimasel ajal, samuti turismi kuuluvusest rahvusvaheliste suhete sfääri, seega keelekontaktide valdkonda. Peale selle kajastab kakskeelne sõnaraamat *a priori* kahes keeles kujunenud olukorda, mis võimaldab vaadelda laensõnu võrdlevas aspektis.

Teatavasti on laenamine nii eesti kui vene keeles viimasel ajal aktiveerunud. Seda nähtust vaadeldakse rohkearvulistes töödes, kusjuures keskendutakse juhtumitele, kus toimub sõna laenamine. Ent küsimuse võib seada ka teisiti: millistel juhtumitel laenamist ei toimu? Miks mõnel juhul eelistab keel oma vahenditega hakkama saada?

Vaadelgem neid asjaolusid järgemööda, pannes tähele sedagi, kuivõrd ja kui suures ulatuses kajastuvad uuslaenud kakskeelses sõnaraamatus.

1. Sõna laenatakse

Laensõnu on võimalik liigitada sõltuvalt nende laenamise põhjustest. Mõned neist põhjustest on eesti ja vene keele seisukohast samad, teised võivad olla tüüpilisemad ühele neist. Allpool peatume detailsemalt laenude põhjustel (1.1.) ning vaatleme

¹ Kõik artiklis toodud näited pärinevad sellest sõnaraamatust (edaspidi – TPS); märgitud on lehekülj, kuid vastav sõnaartikkel ei pruugi olla antud sõna-sõnalt. Esitatakse sõnad on vene ja/või eesti keelde hiljuti tulnud uuslaenud, mis teistes sõnaraamatutes puuduvad või on jõudnud vaid mõnesse uusimatest sõnaraamatutest (nt Биржаков, Никифоров 2002).

mõningaid nähtusi, mis viitavad sellele, mil määral on sõna vastuvõtva keelega kohandunud (1.2.).

1.1. Laenamise põhjused

Kõige tuntum laenamise põhjus on nähtuse märkimiseks vajaliku sõna puudumine keeles, mis võib johtuda keelevälistest (1.1.1.) või keelesisestest (1.1.2.) asjaoludest².

1.1.1. Nii eesti kui vene keeles leidub rohkesti sõnu, mis on tulnud keelde koos vastavate reaasidega:

- (1) фанго (ит. *fango* 'лечебные грязи'; солевая грязь) *fango* (Itaalia ravimuda) (TPS: 114)
- (2) банджи-джампинг (англ. *bungee jumping*; прыжки с резиновым канатом с высотных объектов) kõiehüpped, *benji-hüpped* (TPS: 14)

See on laenamise kõige ilmsem, samas ka kõige üldisem, universaalne **keeleväline põhjus**. Niisugused laenud võivad esialgu kuuluda eksotismide liiki (näiteks sportmängude nimetused):

- (3) бóччи (ит. *boccia*; игра в шары на траве) *boccia* (TPS: 18)

Mingil etapil võidakse mäng omaks võtta ja anda sellele oma sõnaline nimetus, nt eesti keeles:

- (4) кёрлинг (англ. *curling*; шотландская игра на льду) jääkeegel (TPS: 45)
- (5) сквош (англ. *squash*) seinatennis (TPS: 96)

Niisuguses kiiresti arenevas valdkonnas nagu turism leidub rohkesti nähtusi, mille märkimiseks mingis teises keeles sõna puudub. Võib ette tulla isegi juhtumeid, kus sõnaraamatu koostajatel ei ole tõlkevaste otsingul õieti midagi aluseks võtta.

² peamistest keelevälistest ja -sisestest laenupõhjustest vt näiteks (Крысин 1997: 132).

Niisuguseks osutus näiteks eesti uudissõna *kiiking*³. Oleks võinud katsetada tuletisega vene sõnast *качели*, kuid ühesõnalist, paremat vastet kui *качельный спорт* ei õnnestunud moodustada. Ka raskendab sellesarnane vaste tagasitõlget eesti keelde, seepärast osutus lihtsaimaks lahenduseks just sõnalaen selle praktilises transkriptsioonis:

(6) кийкинг (эстонский вид спорта: раскачивание на качелях с перелётом через верхнюю перекладину) *kiiking* (TPS: 45)

1.1.2. Tunduvalt spetsiifilisemad on laenamise otseselt **keelelised põhjused**, mis võivad mõlemas keeles kokku langeda, kuid sagedamini osutuvad erinevateks.

- a) Üldisemate keelesiseste laenupõhjuste hulka võib arvata asjaolu, kus omasõnaline nimetus on laensõnast pikem ja/või ei ole ühesõnaline. Vrd:

(7) джет / джет-ски (англ. *jet-ski*; водный мотоцикл) *jett* (TPS: 32–33)

(8) аккультурация (англ. *acculturation*) akulturatsioon, kultuuride sarnastumine (TPS: 10)

Märkigem siiski, et laenamisel ilmnev omanäoline univerbaalsuse taotlemise tendents, mis on üldiselt omane mõlemale keelele, näib siiski olevat tüüpilisem ilming vene keeles. Eesti keeles on ühesõnalise nimetuse moodustamine ja seega laenamise vältimine oluliselt lihtsam tänu liitsõnade hulgalist moodustamist soosivale keelesüsteemile. Vene sõnamoodustus soodustab liitsõnade teket vähemal määral, mistõttu ühesõnaline laen osutubki sedavõrd populaarseks.

³ Vrd: Kas sa oskad endale ette kujutada, mis tunne on olla maapinnast umbes 12–14 meetri kõrgusel ja sealjuures veel pea alaspidi? <...> Kiiking algab siis, kui jalad on kõrgemal kui pea — enne seda on tegemist kiikumisega! (<http://www.kiikingsport.ee/>)

- (9) сноуборд (англ. *snowboard*) lumelaud (TPS: 98)
 (10) snorkeling (англ. *to snorkel* 'плавать под водой с маской и трубкой'; подводное плавание с маской и трубкой) torujumine (TPS: 98)
 (11) аниматор (франц. *animateur*; человек, занимающийся анимацией) huvijuht (TPS: 11)
 (12) флип-чарт (англ. *flip chart*; презентационная доска с бумажным блокнотом) pabertahvel (TPS: 114)

Ometi ei saa jätta märkimata, et sedalaadi laenud ei tundu alati kohastena ka vene keeles. Nii võib sõna сноуборд laenamist motiiveerida sõnaühendi снежная доска / 'снеговая доска' mitmetähenduslikkusega (laud lume jaoks? lumest?) ja komponendi -борд abil moodustatud sõnade rohkusega vastava temaatikaga tekstides (грессборд, вейкборд, скейтборд), kuid laenud nagu snorkeling (näide 17), флип-чарт (näide 19), снеплинг (TPS: 98), джоггинг (TPS: 33) jms ei tundu olevat õigustatud. Sellest annab tunnistust ka asjaolu, et need sõnad on enamusele vene keelt emakeelena kõnelevatest isikutest tundmatud, sealjuures on nähtused üldtuntud ning arusaadavad (vrd: джоггинг = бег трусцой; снеплинг = спуск на верёвках jne); kasutusel on nad vaid spetsiaalsetes kontekstides (флип-чарт näiteks kaubanimistutes).

Kui laenamise eespool nimetatud põhjused on iseloomulikud nii eesti kui vene keelele, siis järgnevad võõrsõnade laenamise põhjused on tüüpilisemad vene keelele (kui flektiivset tüüpi keelele).

- b) Mõned laenud vene keelde on seletatavad sellega, et olemasolev nimetus vajab süntaktilist ühildumist, laensõna seevastu ei käändu. Teatud konstruktsioonid on süntaktiliselt lihtsamini moodustatavad, kui kasutada sedalaadi käändumatut laensõna (seejuures võib täheldada ka laensõna kui lühema sõna eelistamist):

- (13) топлес (англ. *topless*) *topless*, palja ülakehaga (TPS: 107)

Vrd: *Насколько безопасно загорать топлес?*; Австралийкам запретили **танцы топлес**; Имеются вакансии для желающих **стать топлес-моделью**.

(14) а ля карт (франц. *à la carte*; по меню) *à la carte* (TPS: 9)
Vrd: **Меню а ля карт**; При предварительном бронировании ужин в одном из **ресторанов а ля карт**; Деловые обеды и обслуживание „а ля карт”.

(15) дьюти фри (англ. *duty-free*; система беспошлинной торговли) *tollivaba* (TPS: 35)
Vrd: Ужесточается контроль за ввозом и продажей алкоголя и табачных изделий в **магазинах „дьюти-фри”**; Комплекс **магазинов дьюти-фри** международного аэропорта Абу-Даби <...> был удостоен престижной награды „**Лучший дьюти-фри в мире**”.

(16) инсентив-тур (англ. *incentive*) *preemiareis* (TPS: 41)
Vrd: 1. Turismifirma reklaamtekstis: **Инсентив-туры** – один из самых эффективных способов выразить благодарность своим клиентам, служащим, дистрибьюторам, дилерам за отличную работу, поощрить и простимулировать своих лучших сотрудников, это прекрасная возможность сплотить и мотивировать рабочий коллектив и укрепить его командный дух.
2. Erialavälises tekstis: <...> кажется, мне решили выдать **премиальную поездку** на Гавай; За отличную работу награжден **премиальной поездкой** в Сочи.

Nendele nähtustele hinnangut andes tuleb meeles pidada, et enamus jätavad siintoodud nimetused (nagu *инсентив-тур*) nii või teisiti erialase allkeele raamidesse ning reeglina ei jõua usuaal-sesse keelepruuki, üldkasutatavasse sõnavarasse (näited 16 jt).⁴

⁴ Kaudselt on paljude laenude perifeersuse tõenduseks fakt, et mitmed vene keelt emakeelena kõnelevad isikud olid TPSga tutvudes kergelt hämmeldunud – *kas niisugune sõna on tõesti vene keeles olemas? mis see tähendab? jne.*

Eesti keeles ei ole see tegur (süntaktiline ühildumine) nähtavasti oluline: tänu liitsõnamoodustuse produktiivsusele langeb grammatilise ühildumise vajadus ära. Vrd:

(17) турист «с рюкзаком» и сленг бэкпакер (англ. *backpacker*) seljakotiturist (TPS: 110)

(18) грессбóрд (англ. *grassboard*; доска для катания с травяных горок) murulaud (TPS: 30)

- c) Ligikaudu samalaadne põhjus laenamiseks on olukord, kus omasõna ei võimalda vajaliku tuletise moodustamist (eesti keeles vist ei pruugi taolisi näiteid olla). Vrd:

(19) ски́дка soodustus (TPS: 96). Vrd: дискóнтный (от англ. *discount*; = со ски́дкой) soodus-; дискóнтная карта sooduskaart (TPS: 33)

(20) руф-ба́р (от англ. *roof*; ба́р на крóвле) katusebaar (TPS: 14)

- d) Järgminegi laenamise põhjus näib olevat iseloomulik vene keelele ja ebatüüpiline eesti keelele. Need on juhused, kus 1) olemasolev nimetus on stiililiselt markeeritud ning neutraalne laensõna sobib tühiku täitmiseks (21), või 2) laensõna maskeerib objekti, nt пили́нг, липоса́кция (22–23; vt ka näide 13 – топлес):

(21) argikeelne бармeншa ning neutraalne барвyмен. Vrd: inglise keeles – *barmaid* (!), ning eesti keeles *baaridaam* (TPS: 15)

(22) пили́нг (англ. *peeling*) koorimine (TPS: 75). Vrd: отшелушива́ние, сня́тие слоя́ кожи и т.п.

(23) липоса́кция (англ. *liposuction*; удаление жировых отложений) rasvaimu (TPS: 54)

Selle kohta on kirjutanud D. S. Lotte: <...> *sageli tuleb termini konstrueerimisel eelistada neutraalsemaid võõrkeele elemente, mis vähemal määral kutsuvad esile ebasoovitavaid assotsioone ja mil on see omadus, et nende otsetähendus sõna kasutamisel tuhmub* (Лотте 1982: 40).

1.1.3. Kaht järgmist laenamise põhjust võib kvalifitseerida üheaegselt nii keelevälisteks kui -sisesteks. Ühelt poolt kajastavad need laenud nimetuste spetsialiseerumise vajadust (keeleväline põhjendus), teiselt poolt – keele tendents sõnade tähenduste suuremale diferentseerimisele (keelesisene põhjendus)⁵.

- a) Esiteks annab laensõna võimaluse diferentseerida tuntud nähtuse uusi liike.⁶ Eesti keeles on olemas sõna *lendleht*, vene keeles *листовка*; sõna *флаер* – *flaier* märgib vastava nähtuse uut eriliiki. Laen väljendab spetsiaalset tähendust:

(24) флаер (англ. *flyer*; рекламная листовка, обычно дающая право на скидку) *flaier* (TPS: 114)

Vrd ka:

(25) бонус (англ. *bonus*) *boonus* (TPS: 17)

(26) трансфер(т) *transfeer* (TPS: 107)

- b) Teiseks võidakse laensõna üle võtta terminite süsteemi koostisosana. Soov kasutada laenu võib sel juhul olla seletatav piüdega säilitada süsteem kui tervik, viia see eri keeltes ühesesse vastavusse. Nii on eesti ja vene keel laenanud hotellitüüpide nimetused:

(27) мотель [тэ] (англ. *motel*; гостиница для автотуристов) *motell* (TPS: 61) Vrd: omakeelne nimetus *автогостиница*.

(28) хостел [тэ] (англ. *hostel*; недорогая гостиница) *hostel* (TPS: 116) Vrd: omakeelne nimetus *бюджетная гостиница*.

Analoogilist pilti võib näha ka roogade nimetuste juures, näiteks eri viisil valmistatud kohvi puhul:

(29) капучино (кофе) *cappuccino* (TPS: 43)

(30) эспрессо (кофе) *espresso* (TPS: 121)

⁵ Vt: (Крысин 1997: 132).

⁶ Statistiliselt on veel kontrollimata mulje, et TPSis on tunduvalt rohkem laensõnu, mis märgivad tuntud nähtuse uut eriliiki kui neid, mis võetakse üle koos uute reaalidega.

On selge, et siin võimaldab laen objekti ebaadekvaatset identifitseerimist minimeerida.

1.2. Laenude kohanemise määr

Märgiks, kas laenatud sõnast on saanud vastuvõtva keele leksika osa, on sõna kohandumise aste keele eri tasanditel: foneetika-, graafika-, morfoloogia- ning semantikatasandil. Nimelt kohandamine on laenu sõnavarasse kuulumise eelduseks. Kuid tänapäeval toimub võõrsõnade kasutuselevõtt kiirusega, mis ei võimalda sõnaraamatu koostajal alati üheselt otsustada, mil määral on laen keeles kohanenud. Juhtub ka nii, et sõna võetakse kasutusele enne selle täielikku kohanemist vastuvõtva keelega.⁷ Niisugusest mitte veel lõplikust kohanemisest annab venekeelses tekstis märku jutumärkide kasutamine: tajudes, et kasutatav keelend *ei ole päriselt vene sõna*, tähistab kirjutaja seda jutumärkidega, otsekui distantseerudes öeldust (näited 14–15: „а ля карт” ja „дьюти фри”).

1.2.1. Graafiliselt mugandumata laenud. See laenude liik ei ole just arvukas, kuid esineb mõlemas keeles, kuigi erineval määral. Põhjused on peamiselt samad, mis eespool nimetatud: laensõna lühidus, omakeelse nimetuse puudumine, laensõna kuuluvus terminite süsteemi. Seejuures on laenamise asjaolud vaadeldavates keeltes erinevad. Eesti keeles pole üleminekut ühelt tähestikult teisele, võõrkeelne kirjutamisviis säilitatakse vaid tsitaatsõnade⁸ puhul:

(31) *à la carte*; *à la carte* restoran (TPS: 9)

(32) *show*; *show-programm* (TPS: 119)

(33) *Lyme*’i tõbi (TPS: 46)

(34) *fourchette* (TPS: 14, 115); *fourchette*-laud (TPS: 102, 115)

(35) *boccia* (TPS: 18)

⁷ Seda enam, et osa laene teatavasti ei kohanegi lõplikult vastuvõtva keele süsteemiga: näiteks puudub vene keeles mõnedel laensõnadel käändekategooria (кино, жюри jt.).

⁸ Vt (Erelt 1999: 16–17).

Sellelaadsete sõnade foneetiline kohandumine on raskendatud, kuna eestlane peab tundma nende hääldamise seaduspära lähtekeeles. Vene keeles on ladina kirja säilitamine tugevalt markeeritud, kuid niisuguste graafiliselt mugandumata laensõnade hääldamine toimub pigem vene keele reeglite kohaselt⁹. Näiteks hääldatakse TPSis fikseeritud abreviaatuure kas täht- (36–37) või hääliklühenditena (38).

(36) ATV [а-тэ-вэ́] (англ. *all-terrain vehicle*; вседорожное транспортное средство) (TPS: 12)

(37) SMS-сообщение [эс-эм-э́с] (англ. *Short Message Service, SMS*) (TPS: 99)

(38) VIP [ви́п] (англ. *very important person*) (TPS: 23)

Sõnaraamatu autoritel tuli lahendada seesuguste laenude paigutamise küsimus: vene-eesti sõnastikus on lähtekeeleks vene keel, seega vene tähestik. Otsus paigutada abreviaatuurid üldnimistusse nõ hääldamise järgi (nagu juhul, kui nad oleksid vormistatud vene kirjas) arvestab kasutaja vajadusi. Peale selle on nähtavasti otsustarbikas varustada kõik graafiliselt lõplikult kohanemata laenud hääldamist märkiva transkriptsiooniga (võimalik, et see nõue on eesti keele seisukohalt isegi olulisem).

1.2.2. Võõrsõna variatiivsus. Üheks võõrsõna mittetäieliku muganemise tunnuseks on sõna foneetilised, ortograafilised (39–41) või tuletisvariandid (42–43).

(39) бренд и брэ́нд (англ. *brand*; торговая марка) tootemark, bränd (TPS: 18)

(40) ве́лленес [вэ́] (англ. *wellness*; состояние физического и душевного благополучия) heaolu (TPS: 20). Internetis esinevad variandid: *вэллес, вэлнес, велнес, велнесс* jne.

(41) фíтнес [нэ́] (англ. *fitness*) fitness (TPS: 114). Variandid Internetis: *фитнесс, фитнэс, фитнэсс*.

(42) сёрфер и сёрфингист lainelaudur (TPS: 95). Vrd: ingl *surfer*

⁹ On ka erandeid. Näiteks võib tuua järgmiste anglitsismide hääldamise: *PR* (= *public relations*) [пи-ар]; *MTV* (= *music television*) [эм-ти-ви].

(43) ароматерапия и ароматотерапия aroomteraapia, lõhnaravi (TPS: 12). Vrd: ingl *aromatherapy*

Rohkearvuliste ortograafiliste variantide esinemise korral püüdsid sõnastiku autorid valida neist ortograafiareeglitega kõige enam kooskõlas oleva (40–41), harvemini on toodud kaks varianti (39). Tuletisvariantide esinemisel on näidatud mõlemad (näited 42–43, kus esimene variant on laen, teine vene keeles võõrtüve põhjal moodustatud tuletis).

2. Sõna ei laenata

TPSs on esindatud ka need juhtumid, mil nähtuse nimetus moodustatakse oma keele vahendite abil, kuigi oleks võinud toimuda laenamine. Potentsiaalselt võimalikust laenamisest võib teatud tingimustel rääkida laenujuhtumitega analoogiliste tegurite olemasolu korral, mil laenamine aset leiab: 1) rahvusvahelised suhted, keelekontaktid; 2) uute reaalide või nende eriliikide ilmumine (omaksvõtt); 3) terminite rahvusvaheliste süsteemide funktsioneerimine jt.

Allpool on püütud jälgida, miks nimetatud asjaolude kokkulangemine siiski laenamist ei põhjusta. Mittelaenude liiki on arvatud ka tõlkelaenud, kuna keel saab siingi hakkama oma vahenditega.

2.1. Tõlkelaenud. Tõlkelaenude tekkimisel otsese laenamise asemel võib olla mitu põhjust. Nimetagem järgmisi: lähtesõna või sõnaühendi suhteline keerukus (rohkem kui üks sõna), samuti võõrsõna või sõnaühendi sisevormi läbipaistmatus (44–48). Seega on tegemist otseselt keelest johtuvate põhjustega:

(44) всё включено (англ. *all-inclusive*; система оплаты) kõik hinna sees (TPS: 25)

- (45) лист ожидания и список ожидания (англ. *waiting list*) ooteleht (TPS: 54)
 (46) ходьба с палками *sporn.* и «северная» ходьба (англ. *Nordic walking*) kepi kõnd (TPS: 116)
 (47) мгновенное сообщение (англ. *instant message*) kiirsõnum (TPS: 58)
 (48) «летние дни» (в Эстонии: спортивные и т.п. мероприятия с выездом на природу на несколько дней, организуемые какими-либо коллективами) suvapäevad (TPS: 54)

Esineb ka osalisi tõlkelaene – nimetuse üks osa tõlgitakse, teine asendatakse semantiliselt lähedase sõnaga:

- (49) «лежачий полицейский» *разг.* (= *дорож.* искусственная дорожная неровность) lamav politseinik, künnis (TPS: 53). Vrd: ingl *sleeping policeman* 'magav politseinik'
 (50) размещение и завтрак (англ. *bed and breakfast* 'voodi ja hommikusöök') hommikusöögiga majutus, majutus ja hommikusöök (TPS: 88)
 (51) менеджер по туризму (англ. *travel manager* 'reisijuht / -direktor') reisisekretär (TPS: 58)

2.2. Paljudel juhtudel võõrsõna ei laenata ega tõlgita.

- a) Selle põhjuseks võib olla nimetuste süsteemi olemasolu vastuvõtvas keeles. Näiteks hotellinumbrate rahvusvahelised nimetused:

(52) SNL = *Сингл стандарт*, SNL Super = *Сингл комфорт*,
 DBL = *Дабл стандарт*, DBL Super = *Дабл комфорт*,
 TWN = *Твин стандарт*, TWN Super = *Твин комфорт*.

Reeglina selliseid nimetusi üle ei võeta, kuna neil on omasõnalised enam-vähem terminologiseeritud standardsed vasted olemas:

- (53) двухместный номер с двумя кроватями (англ. *twin room*) kahe voodiga kahetuba (kaheinimesetuba) (TPS: 65)

(54) двухуровневый номер (англ. *duplex*) sviit läbi kahe korruse (TPS: 65)

(55) номер со сдвоенной / дву(х)спальной кроватью и двух-местный номер с большой кроватью (англ. *double room*) suure voodiga kahetuba (TPS: 65)

Kui aga täpne vaste puudub, sõna laenatakse:

(56) свит (англ. *suite*) 1. (многокомнатный номер в гостинице) sviit 2. (номер люкс) luksusnumber (TPS: 95)

Omamoodi unikaalne on situatsioon, kus terminite süsteem kasutab sünonüümseid nimetusi, mis on moodustatud laenude ja omasõnade põhjal. Näiteks võib tuua meditsiiniterminite mõned allsüsteemid nii vene kui eesti keeles:

(57) акупрессура = массаж точечный / punktimassaaž = akupressuur (TPS: 10)

(58) акупунктура = иглоукалывание / nõelravi = akupunktuur (TPS: 10)

(59) галотерапия = солевое лечение / soolaravi (TPS: 27)

(60) криотерапия / külmaravi = krüoteraapia (50)

b) Ka ei laenata ega tõlgita sõna, kui lähtekeelend on olemuselt keeruline, läbipaistmatu sisevormiga ning idiomaatiline:

(61) регистрация (англ. *check-in*) registreerimine (TPS: 89)

(62) телефонный разговор за счёт вызываемого абонента (англ. *collect call*) kõne vastuvõtja kulul (TPS: 106)

Erandeid esineb niisugusel juhul üsna harva (vt tõkelaeen 63):

(63) «экологический отпечаток» (англ. *environmental footprint*; площадь, которую человек может занимать на земле без ущерба для природы) ökoloogiline jalajälg (TPS: 120)

Ilmselt on oskussõnastikus, nagu seda on TPS, kasulik ära märkida nii laenud kui ka mittelaenamise juhtumid viidetega lähtekeelele (inglise, prantsuse või mingile teisele keelele). See võimaldab enam-vähem üksüheselt vastavusse viia ühe ala terminid, analoogiliselt sellele, kuidas see toimub näiteks ladinakeelsete looma- ja taimenimetustega.

Kokkuvõtteks

Kakskeelne oskussõnastik kajastab omal kombel mitte kahte, vaid kolme (või enamgi) keelesüsteemi (loomulikult erineval määral). Turismisõnastikus mängib võõrkeel vahendajakeele osa (analoogiliselt ladina keelele looma- ja taimenimetuste puhul).

Oskussõnade laenamise peamine põhjus seisneb nähtavasti püüdluses objekt üheselt identifitseerida. Turismis (ehkki mitte ainult) on see faktor eriti tähtis, kuna turism on rahvusvaheline ärivaldkond, kuuludes seega rahvusvaheliste suhete sfääri. Sageli võimaldab laenamine viia üheselt vastavusse eri keelte lekseemid, kuid oluline on seejuures ka sõna väline (graafiline ja foneetiline) külg.

Laenamist soodustab olukord, kus inglise vm võõrkeel on kõnelejale mingil määral tuttav: ilmneb omapärane mittekontaktse kakskeelsuse variant, mis tähendab, et kõneleja tajub võõrsõna sisevormi analoogiliselt omakeelse sõnaga.

Vastuvõtva keele süsteem korrigeerib sõnade laenamise moodust ja sagedust. Laensõnu on vähem sel juhul, kui nimetus lisandub olemasolevasse nimetuste süsteemi. Juhuslikud (n-ö stiihilised) laenud on rahvusvaheliste terminoloogiliste süsteemide kasutamisel vältimatud, eriti vahetu keelekontakti puhul. Vastuvõtva keele süsteemis vahetatakse need tihtipeale välja omakeelsete terminite vastu, kuna just terminite süsteemid on ühe keele piires kõige hõlpsamini reguleeritavad.

KIRJANDUS

- Erelt, Tiiu 1999.** Eesti ortograafia. Eesti Keele Sihtasutus. 3., täiendatud trükk.
- Veldi, Enn, Külmoja, Irina, Palikova, Oksana, Erik, Ursula 2005.** Vene-eesti turismi- ja puhkesõnastik. Tartu-Paide.
- Биржаков, М. Б., Никифоров, В. И. (ред.) 2002.** Большой глоссарий терминов международного туризма. Санкт-Петербург.
- Крысин, Л. П. 1997.** Заимствование. – Русский язык. Энциклопедия. Москва. Стр. 132–133.
- Лотте, Д. С. 1982.** Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. Москва.

Eesti keele (teise keelena) õpetaja muutuste keerises

Ene Peterson
TTÜ Virumaa Kolledž

Sissejuhatus

Kriitiliseks lüliks tänases haridustegelikkuses peetakse õpetajat ja tema professionaalsust ning kompetentsust. Muutused ühiskonnas on kaasa toonud ka muutused õpetaja rollis ja töö iseloomus. Liikumine info- ja õpiühiskonna suunas ning mitmed teised 21. sajandi maailma arengusuundumused (globaliseerumine, integratsioon, tehnoloogia areng jne) esitavad uued nõuded nii hariduskorraldusele (koolitussüsteem, seadusandlus) kui ka õpetajale (kvalifikatsioon, kutseoskused). Kogu ühiskond on huvitatud sellest, et koolis töötaksid kvalifitseeritud ja kompetentsed õpetajad. Kvalifikatsiooni all mõistetakse üldjuhul dokumentaalselt tõestatud teadmiste ja oskuste taset (Ülikooliseadus 2002). Kompetentsuse mõistele ei ole ühest definitsiooni. Üldistades erinevaid seisukohti, võime järeldada, et kompetentsus ehk pädevus on teadmiste, oskuste, võimete ja kogemuste kogum mingis valdkonnas, mis näitab ka indiviidi hoiakuid (Ehala jt 2002; Jarvis 1998; Kiili 1998; Luukkainen 2000).

Alates 1989. aastast, kui eesti keelele kehtestati Eestis taas riigikeele staatus ja vene õppekeelega koolidesse viidi sisse kohustuslik eesti keele õpe, on puudust tuntud erialase haridusega ja hea keeleoskusega õpetajatest. 1996/97. õppeaastal kuulus eesti keel vene koolis nende viie õppeaine hulka, mida õpetasid kõige väiksema pädevusega õpetajad (Võlli 1998: 92). Kõige rohkem etteheiteid on tehtud Ida-Virumaa eesti keele õpetajatele ja nende kehvale eesti keele oskusele (Ammas 2000; Kalamees 1999; Meriste 2000; Sommer 1999; Tender 2001 jt). Samas ei ole aga eesti keele õpetajat tegelikult üldse uuritud, kui välja arvata haridusministeeriumi poolt tellitud riigikeeleõpetajate ankeet-

küsitlus 1996/97. õppeaastal (Võlli 1998) ja eesti keele kui teise keele õpetajate koolitusvajaduse uuring 2001. aastal (Ehala jt 2002).

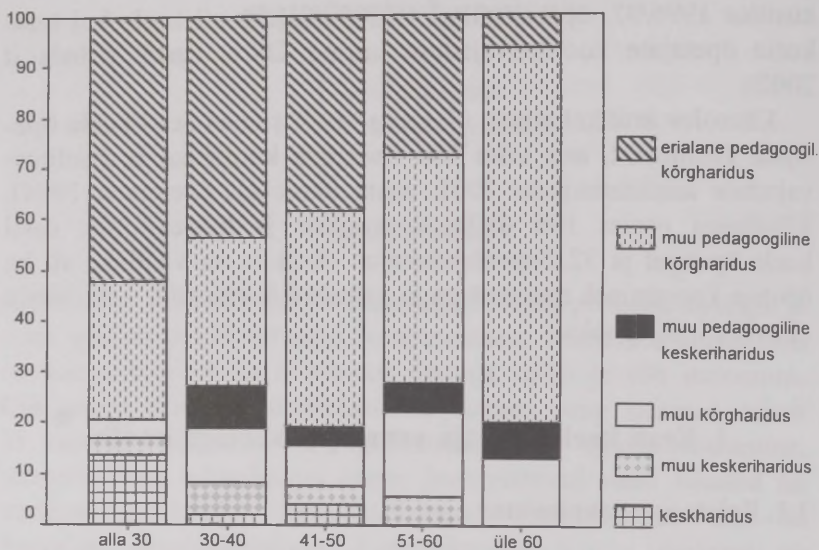
Käesolev artikkel annab ülevaate Ida-Virumaa eesti keele õpetajate küsitlusest, mis viidi läbi õpetajate koosseisu ja koolitusvajaduse analüüsimiseks 2001. aasta oktoobris (Peterson 2004). Küsitluses osales 166 üldhariduskoolide ja kutsekoolide eesti keele õpetajat ja 32 õppealajuhatajat. Artiklis on vaatluse all ka õpetaja kaasaminek muutustega ja valmisolek uue rolli – muutuste elluviija – täitmiseks.

1. Eesti keele õpetaja vene õppekeelega koolis

1.1. Erialane ettevalmistus

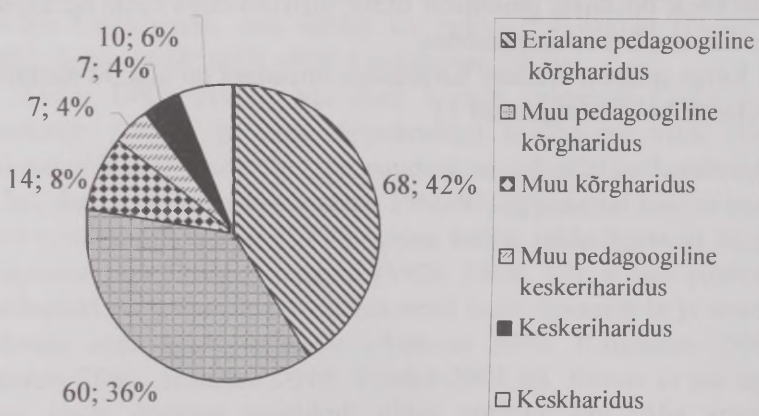
Küsitlustulemuste analüüs näitas, et võrreldes 1997. aasta küsitlustulemustega on noorte õpetajate arv kasvanud ning üle 60-aastaste õpetajate arv vähenenud. Alla 30-aastased õpetajad moodustavad rohkem kui kolmandiku õpetajate arvust. Ida-Virumaal ei saa rääkida tendentsist, et noored õpetajad ei tule (või ei jää) kooli. Õppealajuhatajate küsitlus näitas, et enam ei saa rääkida niivõrd eesti keele õpetajate puudusest üldse, kuivõrd eesti keele õpetajate puudusest gümnaasiumiastmes.

Kõige rohkem erialase haridusega õpetajaid on alla 30-aastaste õpetajate hulgas (vt joonist 1).



Joonis 1. Õpetajate vanuse ja hariduse võrdlus

Eesti keelt õpetavad **erineva haridusega õpetajad**: muude ainete õpetajaid on 36%, mitteerialase kõrgharidusega õpetajaid 8%, keskeriharidusega 8% ja keskharidusega 6% (vt joonist 2).

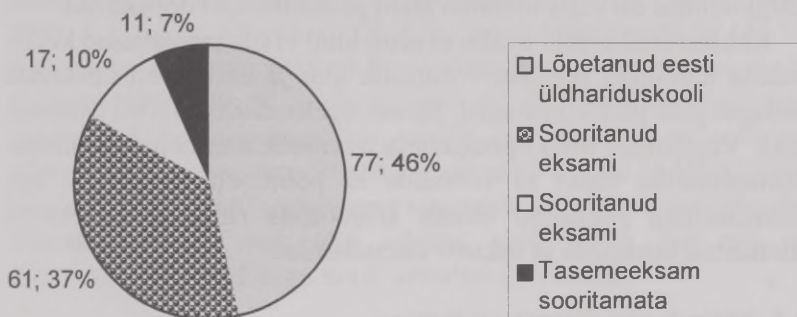


Joonis 2. Õpetajate jaotuvus hariduse järgi

2001. aasta sügisel olid vähem kui pooled nõutava hariduseta õpetajad asunud erialast haridust omandama Tartu Ülikoolis, Tallinna Pedagoogikaülikoolis või Tartu Ülikooli Narva Kolledžis.

1.2. Keeleoskus

Formaalselt vastab 138 õpetaja (83%) riigikeeleoskus kvalifikatsiooninõuetele: 46% on omandanud üldhariduse eesti keeles ja 37% õpetajatest on sooritanud nõutava kõrgtaseme eksami (vt joonist 3).



Joonis 3. Õpetajate riigikeeleoskus

Kõrgtaseme keeleoskuse tunnistuse omamine ei näita alati õpetaja tegelikku keeleoskust. Eestis puudub seniajani võimalus mõõta eesti keele õpetajailt nõutavat kõrgtaseme keeleoskust. Praegu rakendatav kõrgtaseme eksam mõõdab kõrgtaseme oskust vaid osaliselt, ainult selle alamastme ulatuses. Eesti keele õpetaja töö nõuab aga kõrgtaseme ülemastmele vastavat keeleoskust – C2-tase Euroopa Nõukogu soovitatud skaalal (Hausenberg jt 2003).

Ei ole aga õige väita, et ülikoolid „toodavad praaki” ja diplomi saavad kehva eesti keele oskusega õpetajad. Tegelikkus on palju keerulisem ja põhjused on palju sügavamal: eesti keele õpet puudutavate õigusaktide vastuolulisus, puudujäägid eesti keele õppe- jaksamikorralduses). Eesti keele kui teise keele omanda-

mine üldhariduse raames sõltub paljudest asjaoludest nende vastastikuses koosmõjus: õppekava nõudmised ja tasemeeksami nõudmised, hindamismetoodika (Vare 2003). Kuna kõrgkooli astujate eesti keele oskus ei ole alati piisav eestikeelsest õppetööst osavõtuks, on eesti keele õpetajaid ettevalmistavad kõrgkoolid rakendanud meetmeid üliõpilaste eesti keele oskuse parandamiseks, näiteks Tartu Ülikoolis on mitte-eesti koolide kehva eesti keele oskusega lõpetanutele kohustuslik eelastme studiumi ja Eesti maatundmise kursuse läbimine ja Tallinna Ülikoolis eesti keele oskust kontrolliva komplekseksami sooritamine; kõigis kõrgkoolides on välja töötatud uued paindlikumad õppekavad.

Kokkuvõtteks võib öelda, et seni, kuni ei ole määratletud keeleoskuse mõõtmist reguleeriv õiguslik alus ja eesti keelt õpetavate pedagoogide pädevusnõuded, jäävad keeleoskuse nõuded formaalseks. Vastuolude tõttu õppekava ja tasemeeksami nõuete ja hindamismetoodika vahel ei võimalda ei põhikooli lõpueksam ega gümnaasiumi riigikeele eksam kontrollida riiklikus õppekavas ettenähtud teadmiste ja oskuste omandamist.

1.3. Täienduskoolituses osalemine

Kui enne 1991. aastat korraldati täienduskoolitust tsentraalselt ning seda tegid eelkõige kõrgkoolid, siis nüüd toimib see ulatuslikult vabaturu põhimõttel. Täienduskoolitusega ei tegele mitte ainult õpetajaid ettevalmistavad ülikoolid, vaid väga erinevad asutused. 2001. aasta küsitluses nimetati 11 koolitust pakkuvat asutust ja seitsme projekti kaudu toimunud koolitusi.

Positiivne on, et rohkem kui pooled vastanutest (58%) on olnud aktiivsed koolitustel käijad (vt tabel 1). Rahuloluks ei ole põhjust, sest üsna suur on nende osakaal, kes on käinud viimase kolme aasta jooksul mõnel üksikul koolitusel või ei ole osalenud mitte ühelgi koolitusel, vastavalt 26% ja 16%. See võib tähendada seda, et koolides suunatakse õpetajaid koolitustele juhuslikult, koolil puudub koolituspoliitika ja personalitöö ei ole järjekindel.

Tabel 1. Täiendõppes osalemine

Kas olete osalenud täiendõppes viimase 3 aasta jooksul?	Osalenute arv	Osalenute protsent
jah, korduvalt	97	58%
jah, korra või kaks	43	26%
ei ole osalenud	26	16%
Kokku	166	100%

Õpetajal on kohustus läbida iga viie aasta jooksul vähemalt 160 tundi tööalast täiendkoolitust (Õpetajate koolituse raamnõuded 2002, § 17 lg 2). 140st koolitusel osalenud õpetajast on 63 (45 %) läbinud kolme aasta jooksul koolitusi rohkem kui 160 tundi, 27 õpetajat (19%) 40–80 tundi. Vähem kui 40 tundi on koolitustel osalenud 21% vastanutest (vt tabelit 2). Õpetajad on osalenud rohkem ühe- või mõnepäevastel koolitustel (21%) ja lühiajalistel kursustel (19%). Mõnepäevasest retseptide jagamisest on vähe abi. Täienduskoolitus saab olla edukas vaid juhul, kui see on süsteemne ja seotud kogu kooli arendustegevusega.

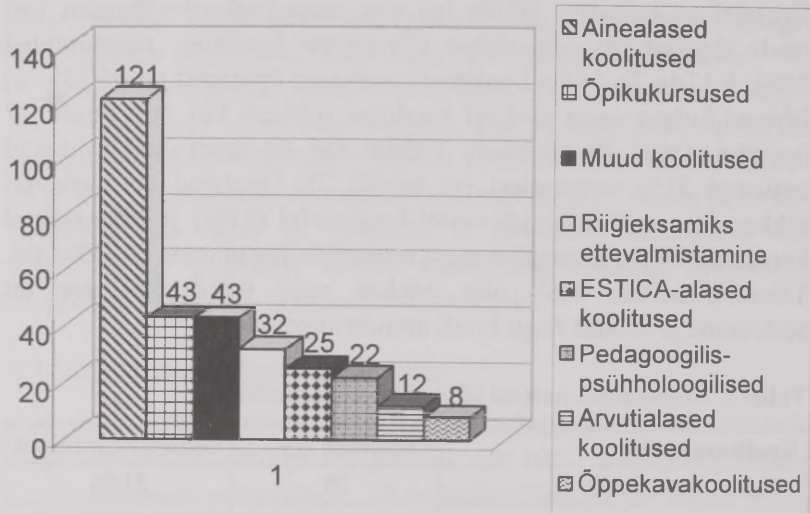
Tabel 2. Kolme aasta jooksul läbitud koolituse maht

Koolituse maht	Osalenute arv	Osalenute protsent
vähem kui 40 tundi	29	21 %
40–80 tundi	27	19%
81–120 tundi	12	9%
121–160 tundi	9	6%
rohkem kui 161tundi	63	45%
Kokku	140	100%

Küsitlustulemuste analüüs näitas, et Ida-Virumaa õpetajad on osalenud erinevatel koolitustel (vt joonist 4). Kõige rohkem õpetajaid on osalenud ainealastel koolitustel (73%) ja samas soovivad õpetajad kõige rohkem osaleda ainealastel koolitustel. Suurem huvi on olnud mõnepäevaste uusi õppematerjale (õpikuid)

tutvustavate koolituste vastu (26%). Osaletud on Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse koolituspäevadel (19%) ja Eesti ainelistel seminaridel (15%). Veerand küsitletutest on osalenud koolitustel, mis ei ole seotud eesti keele õpetamisega (nt koolidokumentatsiooni vormistamine, meediakoolitus, haridusasutuse juhtimine).

Kõige vähem õpetajaid on osalenud arvutialastel ja õppekava koolitustel, vastavalt 7% ja 5%. 22% vastanutest kurdab õppekavakoolituste vähesuse üle.



Joonis 4. Täiendkoolituses osalenud õpetajate arv koolitusvaldkondade järgi

Küsitlustulemus on sedavõrd üllatav, kuna õppekava arendusegevuse ja vastavate koolituste organiseerimisega tegeleti alates 1988. aastast projekti „Avatud õppekava” raames ja programmi „Mitmekultuuriline Eesti” üheks tegevussuunaks oli eesti ning vene õppekeelega koolide õppekavaarenduse toetamine. Tiigrihüppe programmi raames korraldati arvutialaseid algkursusi aastatel 1997–2000.

1.4. Õpetajate koolitusvajadus õppealajuhatajate ja õpetajate arvamuse põhjal

Eesti keele õpetajal on vene õppekeelega koolis lisaks aineõpetuslikele ülesannetele täita mitu äärmiselt olulist funktsiooni: Eestiainelise teabe levitamine, eestlaste käitumismallide demonstreerimine ja selgitamine, Eestis (ja mujal) toimuvate sündmuste kommenteerimine, kokkuvõtlikult – tühiku täitmine õpilaste faktilistes teadmistes, aga samuti kaasaegsete õpimeetodite rakendamine. Eeskätt puudutab see meetodeid, kuidas eesti keelt õpetades kasutada toetava ja motiveeriva vahendina eesti keele- ja kultuurikeskkonda (reaalne keelekeskkond, meediakanalid, suhtlemine emakeelekõnelejatega, Internet jms) (Asser 1999; Rannut 2003). Lähitulevikus seondub eesti keele õpetajate erialane ettevalmistus eelkõige täiend- ja ümberõppega.

Õppealajuhatajate küsitluse analüüs näitas, et õpetajate täienduskoolitust seostatakse eelkõige osalemisega seminaridel ja kursustel. Kooli ei nähta kui õppekeskkonda: sisekoolitust ei korraldata üldse või ei tehta seda järjepidevalt, samas puudub kooli ja piirkonna vajadustest lähtuv koolituspoliitika. Kuigi uus pedagoogide atesteerimise kord näeb ette ka õpetajate iseseisvat enesetäiendamist kui üht täiendkoolituse võimalust, ei ole seda rakendatud. Üldjuhul ei oska õppealajuhatajad hinnata, missugust koolitust õpetajad vajavad.

Õpetajate koolitusvajaduse analüüs näitas, et kõige rohkem tunnevad õpetajad puudust ainealastest teadmistest ja oskustest ning ootavad koolituselt eelkõige nn valmisretsepte. See, et õpetajad ootavad täienduskoolituselt ikkagi eelkõige praktilisi teadmisi, võib tähendada seda, et kõrgkoolides on eesti keele metoodika kursused liiga teoreetilised ja praktikale ei ole teooriaga võrdset tähelepanu pööratud.

Kuigi õpetajate koolitusaktiivsus oli suhteliselt kõrge, ei andnud üks kolmandik õpetajatest hinnangut oma koolitusvajadusele. Need õpetajad, kes selle hinnangu andsid, ei oska täpselt määratleda, missugust koolitust nad vajavad ja missuguseid pädevusi on

neil vaja arendada. Näiteks ei ole õpetajad tähtsaks pidanud sotsiaal-kultuurilist pädevust ja refleksiivset pädevust arendavaid koolitusi.

Kokkuvõtteks võime öelda, et eesti keele õpetajad vajavad diferentseeritud koolitust: sihtgrupina on vaja eraldi silmas pidada algklasside, põhikooli, gümnaasiumi ja kutsekoolide õpetajaid. Noored õpetajad vajavad oskusi ja teadmisi õppeprotsessi juhtimiseks: kuidas töötada erivajadustega õpilastega, kuidas rakendada diferentseeritud õpetamist ja kuidas kehtestada end tunnis.

2. Käsutäitjast muutuste elluviijaks

2.1. Õpetaja rolli muutused ja kaasaminek muutustega

Soome õpetajaharidust käsitlevas raportis väidetakse, et õpetaja asend ühiskonnas ja sellega seonduv käsitlus õpetaja professionaalsusest on XX sajandi teisel poolel läbi teinud teatava arengutsükli. Kui 1950–60ndatel aastatel nähti õpetajas rahvalalgustajat või nn maa soola (soome k *kynttilä*), siis 21. sajandil on esile kerkinud õpetaja roll sotsiaalsete muutuste elluviija, ühiskonna mõjutaja ja kasvatajana (Luukkainen 2000: 130–131).

Oma olemuselt tähendab muutuste elluviimine toimetulekut vastuseisuga. Muutused õpetaja mõtteviisis ja hoiakutes sõltuvad eelkõige õpetaja võimest mõista muutuste iseloomu, aga samuti õpetaja osalemisest ühiskonnaelus ja koostööst oma sotsiaalsete partneritega. Ei kool ega õpetaja saa olla ühiskonnast isoleeritud. Valmidus muutusteks tähendab seda, et ollakse aktiivne õppija, tahetakse osaleda muutustes ja soovitakse ise kujundada tulevikku. Jon Nixon (1995) rõhutab, et niikaua kui õpetajad on pigem käsutäitjad kui otsuste vastuvõtjad, ei saa rääkida õpetajaametist kui tõelisest professionist.

Muutustega kaasaminek nõuab kahtlemata aega. 2001. a küsitlustulemuste analüüs näitas, et õpetajad ei näe ennast muutuste elluviijatena ning ei usu, et nendest midagi oleneb. Õpetajate

hinnangud eesti keele õpet takistavatele asjaoludele on suunatud väljapoole (kurdetakse õppematerjalide vähesuse ja keelekeskkonna puuduse üle, rahul ei olda täienduskoolituse organiseerimisega ja juhitakse tähelepanu seadusandluse vastuolulisusele).

Ühelt poolt kurdavad õpetajad õppematerjalide vähesuse üle, aga samas ei kasuta nad kõiki võimalusi enesetäiendamiseks (nt osalemine infopäevadel ja uute õppematerjalide esitlustel). Praegu ei saa küll rääkida metoodilise kirjanduse ja õpikute vähesusest (nt Phare eesti keele õppe programmi algatusel on aastatel 1991–2003 ilmunud rohkem kui 250 õppematerjali). Rahulolematus õpikutega viitab pigem vajakajäämisele kooli raamatukogude töös ja sellele, et info uutest õppematerjalidest ja koolitustest ei jõua õpetajani.

Kui 1997. aasta küsitlusest selgus, et õpilastel on huvi ja soov eesti keel selgeks saada, siis 2001. aasta küsitlustulemuste analüüs näitas, et õpetajatele teeb muret õppijapoolne huvi puudumine eesti keele õppe vastu. Õpilaste motivatsiooni puudumist võib seletada sellega, et õpetajad ei kasuta õpet toetava vahendina piisavalt eesti kultuurikeskkonda ja õpetus on lahus tegelikust elust. Õpetajatel jääb vajaka teadmistest ja oskustest, kuidas õpilasi motiveerida, kuidas äratada huvi eesti keele vastu. Õpetajad ei oska ära kasutada kõiki neid võimalusi, mida pakub keeleõppeks ümbritsev elu (raadio, televisioon, ajakirjad, ajalehed, Internet, emakeelekõnelejad). Õpetajad seostavad keelekeskkonda üksnes reaalse keskkonnaga, milleks on linn, kool või klass. Vähe tähtsustatakse inimesi kui keele kasutajaid ja sotsiaalset konteksti, kus suhtlus toimub. Samuti unustatakse ära keelekeskkonna üks oluline komponent – meediakeel ehk kirjalik keelekeskkond, milleks on ajalehed, ajakirjad, raadio, televisioon ja Internet.

2.2. Meetmed õpetaja kompetentsuse tõstmiseks

Üks määravaid asjaolusid õppijate keeleoskuse kindlustamisel on eesti keele õpetajate kompetentsus. Senini on puudunud või olnud nõrk konkurents vene õppekeelega koolide eesti keele õpetajate vahel, sest rohkem kui 10 aastat ei ole vene õppekeelega koolides

õpetajaid jätkunud ning peaaegu igaüks on olnud teretulnud eesti keelt õpetama. Eesti keelt õpetavate inimeste lai ring (teiste ainete õpetajad, insenerid, raamatupidaja, jurist, kunstnik jpt) annab tunnistust sellest, et õpetamise kvaliteet on jäänud tahaplaanile. Eesti keele õpetajate puudulik ainepädevus on kahtlemata osaliselt mõjutanud eesti keele õppe tulemuslikkust ja vene õppekeelega koolide lõpetajate keeleoskustaset.

Kuigi eesti keele õpetajate ettevalmistuse ja keeleoskuse parandamiseks on rakendatud mitmeid meetmeid (rangemad nõuded pedagoogide kvalifikatsioonile, õpetajate koolituse raam-nõuete väljatöötamine, uute paindlike õppekavade rakendamine eesti keele õpetajaid ettevalmistavates kõrgkoolides jpm), ei ole need veel soovitud tulemusi andnud:

- erialase pedagoogilise haridusega õpetajate arv ei ole aastatel 1997–2001 oluliselt kasvanud;
- vajakajäämisi on olnud riigikeeleõppe korraldamisel ja haridusseadustikus;
- usaldusväärse keeleoskuse mõõtmise süsteemi puudumise ja kategooriaeksamite süsteemi nõrkuse tõttu on seniajani täit-mata jäänud ettekirjutused nii õpetajate kui ka koolijuhtide eesti keele oskuse nõuete kohta;
- riiklik koolitussüsteem ei ole suutnud muudatustega kaasas käia;
- puudunud on kooli ja piirkonna vajadustest lähtuv koolitus-poliitika.

Õpetaja professionaalseks arenguks ja kompetentsuse kujune-miseks on vaja luua eeldused nii riiklikul, piirkondlikul kui kooli tasandil.

Riiklikul tasandil on vaja:

- prognoosida eesti keele õpetajate vajadus, lähtudes muutus-test ühiskonnas ja arvestades demograafilisi protsesse;
- määrata kindlaks eesti keele õpetaja pädevusnõuded ja haka-ta neid rakendama;

- leevendada vastuolusid eesti keele õpetamist puudutavas seadusandluses (eesti keele staatus, nõuded koolijuhtide ja eesti keele õpetajate eesti keele oskusele) ja luua usaldusväärne eesti keele õpetajate keeleoskuse määratlemise süsteem.

Piirkondlikul ja kooli tasandil on vaja:

- prognoosida eesti keele õpetajate vajadus piirkonna ja kooli arenguhuvidest lähtuvalt;
- rohkem toetada eesti keele õpetajate täienduskoolitust piirkondlike koolitusasutuste kaudu;
- anda õppealajuhatajatele teadmisi ja oskusi sisekoolituse korraldamiseks ja koolituspoliitika väljatöötamiseks.

Õpetaja rolli käsutäitjast muutuste elluviijaks saab realiseerida mitte ainult õpetaja professionaalseks arenguks eelduste loomise ja väljastpoolt tuleva toetuse abil, vaid õpetajal peab olema soov ja valmidus ennast täiendada, omandada uusi pädevusi ja kasutada ära kõiki õpivõimalusi.

Õpetajast kujuneb professionaalne ja kompetentne õpetaja, kui ta:

- osaleb kooli ja piirkondlike aineseptsioonide ja/või aineliidu tegevuses;
- on kursis õpetajaharidust, keeleõpetamist ja keeleõpet puudutava seadusandluse, õppekava ja ainekava nõuetega ning uute eesti keele õppematerjalide ja metoodilise kirjandusega;
- tunneb kommunikatiivset keeleõppemetoodikat, Eesti ainekava, erinevaid suhtlus- ja õpistrateegiaid;
- omab teadmisi ja oskusi tööks multikultuurses keskkonnas ja tööks erivajadustega lastega;
- rakendab õppijakeskset ja refleksiivset õpetamist;
- omab teadmisi reaalse keelekeskkonna kõrval ka meediakeele kasutamiseks keeletunnis;

- ilmutab koostöövalmidust ning teeb koostööd õpilaste, kolleegide ja lapsevanematega.

KIRJANDUS

- Ammas, Anneli 2000.** Ida-Viru koolijuhtidel ikka kehv keeleoskus. – Eesti Päevaleht, 2. märts, 4.
- Asser, Hiie 1999.** Eesti keel vene koolis: õpilaste infoallikad ja kasutamise sfäärid. – Vene kool Eestis: õpiinfokeskkond XXI sajandi lävel õpilaste ja õpetajate hinnangutes Toim Larrissa Vassiltšenko. Tartu: Tartu Ülikool, 59–63.
- Ehala, Martin, Krista Kerge, Katrin Niglas, Hille Pajupuu, Mart Raava 2002.** Eesti keele kui teise keele õpetaja pädevusmudel ja koolitusvajadus. Uurimuskokkuvõte. Tallinn: Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus.
- Hausenberg, Anu-Reet, Tiina Kikerpill, Maia Rõigas, Ülle Türk 2003.** Keeleoskuse mõõtmine. Käsiraamat. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Jarvis, Peter 1998.** Täiskasvanuharidus ja pidevõpe. Tallinn: Andras.
- Kalamees, Kai 1999.** Ida-Virumaa keeleõpetajaid luurab töötus. – Eesti Päevaleht, 4. mai, 5.
- Kiili, Jaanus 1998.** Uus õppekava – uued pädevused ning täiendkoolitus. – Haridus 2, 21–24.
- Luukkainen, Olli 2000.** Opettaja Vuonna 2010. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Meriste, Mai 2000.** Riigikeele õpetamisest muukeelsetes koolides. – Haridus 1, 11–14.
- Nixon, Jon 1995.** Teaching as a Profession of Values. – Smyth, J. (Ed). Critical Discourse on Teacher Development. London: Cassell, 215–223.
- Peterson, Ene 2004.** Õpetaja professionaalsuse ja kompetentsuse kujunemise eeldused (Ida-Virumaa muukeelsete koolide eesti keele õpetajate näitel). Magistritöö Tallinna Pedagoogikaülikooli andragoogika õppetoolis.
- Rannut, Ülle 2003.** Mitteverbaalsed strateegiad ja keeleline rikastamine teise keele õppes. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus.

- Sommer, Sirle 1999.** Eesti keele õpetajad kõlbmatud. – Põhjarannik, 8. juuni, 1.
- Tender, Tõnu 2001.** Pisut haridusministeeriumist, eesti keelest ja muukeelsest gümnaasiumist aastal 2007. – Õpetajate Leht, 19. oktoober, 9.
- Vare, Silvi 2003.** Kui palju peab vene kooli lõpetaja oskama eesti keelt? – Õpetajate Leht, 16. mai, 8–9.
- Võlli, Kai 1998.** Vene õppekeelega koolid Eesti põhi- ja keskhariduse riiklikule õppekavale ülemineku eel. – Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Toim Marju Lauristin, Silvi Vare. Tartu: Tartu Ülikool, 83–98.
- Ülikooliseadus 2002** = Ülikooliseaduse ja sellega seonduvate teiste seaduste muutmise seadus. Välja kuulutatud Vabariigi Presidendi 28. juuni 2002. a otsusega nr 198. Avaldatud: RT I 2002, 56, 348.

Keelevigade parandamisest eesti keelt teise keelena õppijate kirjalikes töödes

Raili Pool
Tartu Ülikool

1. Sissejuhatus

Teise keele või võõrkeele õpetajad puutuvad oma töös paratamatult kokku probleemiga, kas ja kuidas parandada oma õpilaste kirjalikes töödes esinevaid keelevigu. Küsimusi on siin õigupoolest kolm: a) kas parandada või mitte parandada keelevigu?; b) kui parandada, kas identifitseerida ka vigade tüübid?; c) kas parandada ebakorrektnel keelend õigeks või ainult märkida see tekstis ära?

Käesolevas artiklis esitatakse kokkuvõttes 24 eesti keele kui teise keele õpetaja (sh 12 eesti ja 12 vene emakeelega õpetajat) hulgas läbi viidud selleteemalise küsitluse vastustest ning kirjeldatakse katset, milles paluti samadel katseisikutel parandada ühes eesti keele õppija kirjandis kõik keelevead. Artiklis võetakse kokku katse tulemused ning tuuakse välja eesti ja vene emakeelega õpetajate tehtud paranduste sarnasused ja erinevused veatüüpide kaupa.

2. Vigade parandamise ja teise keele omandamise uurimise kokkupuutepunktid

Kirjalike tööde vigade parandamise protsess on oma olemuselt lähedane kahe teise keele omandamise uurimisel rakendatava võttega: veaanalüüsi vigade hindamise etapiga ning grammatilise korrektsuse hindamise testiga (*grammaticality judgement test* – GJT).

Vigade hindamine (*error evaluation*) on traditsioonilise veaanalüüsi etappide hulgas (a) materjali kogumine; b) vigade identi-

fitseerimine; c) vigade klassifitseerimine; d) vigade seletamine; e) vigade hindamine) teistest eraldiseisev, kuna selle käigus ei uurita õppijakeele seaduspärasusi, vaid see täidab pedagoogilisi eesmärgi (Ellis 1985: 51–52). Vigade hindamisel palutakse informantidel hinnata vigade kaalu (*error gravity*), ehk määratleda etteantud skaalal lausetes esinevate vigade raskusaste, emakeelekõnelejatest ja teise keele kõnelejatest hindajate vastused analüüsitakse eraldi, kuna need võivad anda erinevaid tulemusi (Ellis, Barkhuizen 2005: 67). E. McCretton ja N. Rider (1993) toovad välja mitme selleteemalise uuringu andmed, mis näitavad, et emakeelekõnelejad kalduvad keeleõppijate vigu hindama leebemalt kui teise keele kõnelejad ise, lähtudes sageli eelkõige lause üldisest arusaadavusest, samal ajal kui teise keele kõnelejatest vastajad hindavad keelelist korrektsust (selliseid tulemusi on McCrettoni ja Rideri andmetel saanud James 1977, Hughes ja Lascaratou 1982, Davies 1983 ja Sheorey 1986). E. McCretton ja N. Rider (1993) jõudsid ka oma uurimuses tulemusteni, mille kohaselt hindasid inglise keelt emakeelena kõnelevad inglise keele kui teise keele õpetajad keeleõppijate poolt tehtud vigu leebemalt kui teise keele kõnelejatest õpetajad, autorid esitavad ka vastuste põhjal koostatud inglise keele õppijate vigade hierarhia, milles kõige raskemaks osutusid verbivormides tehtud vead, kõige kergemaks aga olid hinnatud leksikaalsed vead. Emakeelekõnelejate ja teise keele kõnelejate erinevad hinnangud õppijate vigadele võivad erineda ka eelpool kirjeldatud viisist vastupidiselt, st emakeelekõnelejad võivad mõnd tüüpi vigu pidada hoopis raskemaks. B. Rifkin (1995) toob välja vene keele õppijate suulises kõnes tehtud vigade hindamise uurimuse tulemused, milles ilmnisid märkimisväärsed erinevused grammatilise sookategooria vigade hindamisel: inglise emakeelega hindajad pidasid seda tüüpi vigu märgatavalt kergemaks kui vene emakeelega hindajad. Põhjuseks toob B. Rifkin (samal) välja keeltevahelised erinevused: kuna inglise keeles on grammatiline sookategooria vene keelega võrreldes vähe arenenud, ei häiri inglise emakeelega inimesi ka sellekohased vead teises keeles.

Vigade parandamine kirjalikes töödes kujutab endast sisuliselt üht osa vigade hindamise protsessist: hindamiseks esitataval skaalal on alati esimene hinne 0 ehk siis hinnang, mille kohaselt pole vastaja arvates konkreetses lauses üldse keeleviga. Kirjalike tööde parandamise protsessi käigus tuleb keeleõpetajatel pidevalt teha otsustusi hinnanguskaalal mitteviga–viga, esimesel juhul jättes õppija keelekasutuse muutmata, teisel juhul tehes omapoolsed parandused. (Erinevalt vigade hindamise meetodist ei määra õpetajad töid parandades iga konkreetse vea raskusastet, samas arvestatakse vigade hulka ja kaalu töö koondhinde määramisel.)

Lisaks kirjeldatud vigade hindamise meetodile on kirjalike tööde vigade parandamise protsessil otsene kokkupuutepunkt ka teise keele omandamise uurimismeetodina kasutatavate grammatilise korrektsuse hindamise testidega (GJT): informantidel palutakse otsustada, kas laused on nende arvates grammatiliselt korrektsed või mitte, viimasel juhul võidakse paluda ka vea parandamist. GJT-d näitavad nii keeleõppijate implitsiitseid kui ka eksplitsiitseid keeleteadmisi¹, mis avalduvad vastamiseks antud aega arvestades erinevalt: ajalise surve olemasolul arvatakse õppijaid rakendavat eelkõige implitsiitseid teadmisi sihtkeelest, mille abil leitakse üles eelkõige grammatiliselt korrektsed laused; ajapiirangu puudumise korral võtavad õppijad kasutusele oma eksplitsiitsed teadmised, mis aitavad õppijatel leida ja parandada vigu (Ellis 2004; Han, Ellis 1998). Nii nagu vigade hindamise puhul, on ka GJT-de tulemused näidanud erinevusi emakeelekõneleja ja teise keele kõneleja vastuste puhul. W. D. Davies ja T. I. Kaplan (1998) toovad erinevustena välja eelkõige testide sooritamisel rakendatavate strateegiate hulga ja kasutuskonteksti: oma emakeele lausetest vigade leidmisel rakendasid nende uurimuse

¹ Implitsiitsed ehk protsessuaalsed keeleteadmised koosnevad kinnisväljenditest ja alateadlikust reeglitundmisest, eksplitsiitsed ehk deklaratiivsed keeleteadmised on alati teadvustatud, need on n-ö teadmised keele kohta, mida õppija suudab metakeele abil verbaliseerida (Ellis, Barkhuizen 2005: 5–6).

informandid nelja strateegiat (sagedasim oli lähtumine tundeist (*feel*)), teise keele lausete korral kasutati aga kokku seitset eri strateegiat (kõige rohkem õpitud reeglitest lähtumist (*learned*)). Huvipakkuv on seejuures asjaolu, et ülikeerukate emakeelsete lausete grammatilise korrektsuse hindamisel võidakse rakendada muidu teise keele puhul kasutatavaid strateegiaid, mis tähendab, et testi sooritajad võivad tajuda teise keele lauseid ja keerulisi emakeelseid lauseid sarnastena (Davies, Kaplan 1998).

Käesolevas artiklis kirjeldatavast katsest võtsid osa nii eesti kui ka vene emakeelega vastajad, kellest osa rakendas neile esitatud tekstis sisalduvate keelevigade parandamisel eeldatavalt emakeelekõnelejate strateegiaid, osa aga teise keele kõnelejate strateegiaid. Ajalise piirangu puudumise tõttu võib eeldada, et vene emakeelega vastajad kasutasid ülesande sooritamisel eksplitsiitseid keeleteadmisi.

3. Kirjalike tööde vigade parandamise mõttekusest

Vigade parandamise otstarbekuse kohta õppijate kirjalikes töödes on teise keele omandamise alastes uurimustes esitatud vastakaid seisukohti. J. Truscott (1996, 1999) peab vigade parandamist mitte ainult ebaefektiivseks, vaid isegi kahjulikuks ning soovitab õpetajatel sellest loobuda, tuues põhjendustena välja muu hulgas asjaolud, et õppijad unustavad tehtud parandused väga kiiresti ning et keeleõpetajad ei oska sageli vea olemust seletada. Oma seisukoha illustreerimiseks toob J. Truscott (1996) välja uurimistulemusi (nt Semke 1984; Robb jt 1986 jt), mille kohaselt ei erinenud keeleõppijate kirjutamisoskus rühmades, kus korrektiivset tagasisidet anti, rühmadest, kus seda ei antud. J. Truscotti radikaalsed seisukohad ei ole laiemat toetust pälvinud ning erialaste ajakirjade veergudel käivas vigade parandamise alases diskussioonis domineerivad parandamist toetavad seisukohad (Ferris 2004; Lyster jt 1999). Just korrektiivse tagasiside puudumist on sageli peetud õppijakeeles avalduva kivinemise mõjuriks

(Han 2003). Uurimused on siiski näidanud ka vigade parandamise positiivset efekti õppijate kirjutamisoskusele. R. M. DeKeyseri (1993) uurimisandmed näitavad muu hulgas parandamise positiivse mõju seost õppijate keeleoskuse tasemega: enim kasu korrektiivsest tagasisidest said parimad õpilased. J. Chandleri (2003) uurimus näitas, et juhul, kui õpetaja ainult märkis eba-korrektseid keelendid tekstis ära, kuid õppijad ise pidid need õigeks parandama, olid tulemused paremad informandirühmal, kes oma vigu parandasid, võrrelduna kontrollrühmaga, kelle töödes küll vead alla jooniti, kuid kellel oma vigu parandada ei palutud. Sama uurimuse teise poole (Chandler 2003) tulemuste kohaselt aga oli efektiivseim kirjalike tööde vigade käsitlemise viis (variantideks: parandamine; allajoonimine ja kirjeldamine; kirjeldamine; allajoonimine) vea õigeks parandamine õpetaja poolt.

Eesti keele kui teise keele kohta seni vastavasisulised uurimused puuduvad. Selleks et väita vigade parandamise mõttekust või mõttetust, tuleks paralleelselt uurida kaht informandirühma, millest ühe kirjalikes töödes õpetaja pidevalt vigu parandaks, teises aga mitte. Ilmselt oleks üsna raske leida õpetajat, kes uurimuse huvides pikemaks ajaks täielikult vigade parandamisest loobuks, mistõttu on vähe mõeldav, et niisugune uurimus eesti keele kohta lähiajal tehtaks. Eesti keele õppijate endi suhtumist vigade parandamisse illustreerib näiteks I. Sössenko (2002: 107) poolt läbi viidud küsitluse materjal, mille kohaselt suhtus 39st küsitletud eesti keelt teise keelena õppivast üliõpilasest 38 enda sõnul vigade parandamisse positiivselt ja ootas seda oma eesti keele õpetajalt.

4. Küsitluse tulemused

Küsitlusest võttis osa 12 eesti ja 12 vene emakeelega eesti keele kui teise keele õpetajat, kes olid töötanud üldhariduskoolis, kutse-koolis, lasteaias või keelekursustel vene emakeelega õpilaste eesti keele õpetajatena keskmiselt 7–10 aastat. Kõrgkoolides töötavaid

õpetajaid vastajate seas ei olnud. Küsitlus ja vigade parandamise katse viidi läbi 2005. a kevadel Tartu ülikoolis.²

Enne vigade parandamise katset paluti õpetajatel vastata kahele küsimusele.

1. Parandan õpilaste kirjalikes töodes esinenud keelevigu **alati** / **mõnikord** / **ei paranda**.

ALATI		MÕNIKORD		EI		PARANDA	
VASTAMATA							
Ee	Ve	Ee	Ve	Ee	Ve	Ee	Ve
10	12	1	0	0	0	1	0

2. Vigu parandades

a) joonin vigase koha alla, kuid viga ära ei paranda	Ee	0	Ve	0
b) parandan vea õigeks	Ee	2	Ve	3
c) mõned vead parandan õigeks, mõned joonin ainult alla	Ee	8	Ve	9

Vastamata	Ee	2	Ve	0
-----------	----	---	----	---

Mõned vastajad olid lisanud ka kommentaare, nt:

- *Kui õpilane eksib mingi konkreetse õpitud reegli vastu (nt ma-ja da-infinitiv), joonin vea alla ja kirjutan reegli juurde.*
- *Parandan õigeks need vead, mida õpilane ei pruugi teada (nt sõnastikust vaadatud sõnad, mis konkreetseesse situatsiooni ei sobi), põhigrammatika vigade hulka kuuluvad vead ümbritsen ringiga ja õpilane parandab need ise, kui ei oska, küsib õpetajalt.*

Vastustest nähtub, et küsitlusest osa võtnud eesti keele õpetajad peavad kirjalikes töodes vigade parandamist vajalikuks ning enamik neist pooldab kombineeritud parandamisviisi, mille puhul

² Täna küsitluse ja katse läbiviimise eest kolleeg Elle Vaimanni, kes oli ka konverentsil „Emakeel ja teised keeled V” peetud samateemalise ettekande kaasautor.

õpetaja ei paranda kõiki vigu ise õigeks, vaid vastavalt keeleteadmistele kaasatakse parandamisprotsessi ka õpilased.

5. Vigade parandamise katse

Küsitlusest osa võtnud 24 õpetajale anti vene emakeelega eesti keele õppija kirjutatud 542-sõnaline terviklik tekst (vt lisa 1), milles paluti parandada kõik keelevead, mida nad oma õpilaste töödes parandaksid (vigade lihtsalt allajoonimist paluti mitte rakendada). Katse tulemuste abil sooviti leida vastused järgmistele uurimisküsimustele:

- 1) kas on võimalik välja tuua veatüübid, mida keeleõpetajad kirjalikes töödes tingimata parandavad (ehk milliseid vigu teise keele kõneleja tekstis kindlasti ei aktsepteerita) ning kas on veatüüpe, mille puhul parandamist alati vajalikuks ei peeta (ehk milliseid vigu aktsepteeritakse);
- 2) kas on võimalik leida erinevusi K1- ja K2-kõnelejatest vigade parandajate vahel ja kui on, siis millised seaduspärasused ilmsiks tulevad (nt kas tuleb esile, et vene emakeelega õpetajad parandavad mõnd tüüpi vigu eestlastest erinevalt).

Tekstis esinenud arvukatest vigadest on analüüsimiseks valitud 10 veatüüpi, mille näited ja arvulised kokkuvõtted tehtud paranduste hulga kohta on esitatud tabelis 1. Lausenäited esitatakse lühendatud kujul, parandajate poolt veaks peetud kohad on alla joonitud.

Tabel 1. Vigade tüübid ja tehtud paranduste arv.

Vigade tüübid ja näited	Parandusi eesti rühmas (max=12)	Parandusi vene rühmas (max=12)
1. Leksikaalsed vead		
1.1. <u>ja</u> kohe teler juba töötab	12	12
1.2. et <u>millal</u> telerit oli väga vähe	11	11
1.3. <u>ei ole vaja</u> unustada	6	2
1.4. ma <u>ei mõtle</u> , et televiisor on ajaraiskamine	4	6
1.5. istuvad teleri <u>kõrval</u>	5	10
1.6. istuvad teleri kõrval <u>kogu</u> päev	1	6
1.7. tee teler lahti ja vaata	2	9
1.8. Palju inimesi, <u>palju</u> arvamusi.	4	5
2. Pika ja lühikese pronoomenikuju valik		
2.1. Aga see on <u>mu</u> arvamus.	9	4
2.2. Aga kui me mõtleme natukene, mida <u>meie</u> vaatame.	6	0
2.3. <u>Mina</u> olen nõus	4	1
3. Vormimoodustus		
3.1. lõbusad <u>saaded</u>	11	10
3.2. kes ei armasta <u>televisioonit</u>	12	11
3.3. head ja <u>halbad</u> küljed	11	9
4. Täis- ja osasihitise kasutamine		
4.1. kui ta mõnikord <u>ajaleht</u> võtab kätte	12	12
4.2. Televisioon vallutab <u>maailm</u> .	11	11
4.3. Aga ma ei mõtle, et ma raiskan <u>aja</u> .	12	12
4.4. et ei tea, <u>mis</u> valida	12	10
5. Täis- ja osaaluse kasutamine		
5.1. <u>mida</u> mulle meeldib rohkem	12	9
5.2. Ma tean, et on olemas <u>inimesed</u>	7	7
5.3. nendel on ka oma <u>probleemid</u>	0	6

6. Ühildumine		
6.1. <u>ma</u> vaatas	12	12
6.2. kusagil kaugel <u>elavad inimesi</u>	12	12
6.3. kas <u>sina</u> luges	12	12
6.4. <u>erineva</u> filmid	12	12
7. Sõnajärg		
7.1. Televisioon on <u>võimalus</u> <u>enesetäiendamise</u> .	12	12
7.2. Õpetaja koolis küsis <u>õpilasest</u>	8	6
7.3. Ilma televisioonita <u>see ei ole</u> <u>võimalik</u> .	6	2
7.4. <u>Vara hommikul inimene ärkab</u>	2	6
8. Puuduv sõna		
8.1. mis probleemid ✓ inimestel	12	12
8.2. Kui ta on katki, siis ✓ kodus häda.	10	11
9. Rektsioon		
9.1. võib aidata <u>meid</u> isegi raha teenida	10	10
9.2. siis nad kõik kogusid <u>ühes toas</u>	11	6
10. Sihilise ja sihitu verbivormi valik		
10.1. Me peame edasi <u>arendama</u> .	12	10
10.2. siis nad kõik <u>kogusid</u> ühes toas	12	8
10.3. Ja siis ta abistab, kui raske ja <u>lõbutseb</u> kui kurb.	12	4

5.1. Leksikaalsed vead

Nii eesti kui ka vene rühma vastajad on üksmeelselt veaks lugenud näiteid 1.1. (*ja kohe teler juba töötab pro ja lülitab teleri kohe sisse, ja paneb teleri kohe mängima/tööle/käima jt*) ja 1.2. (*millal pro kui*). Huvitav on selle veatüübi juures asjaolu, et esines vaid üks viga (1.3.), mida eestlased olid parandanud venelastest rohkem (*ei ole vaja unustada pro ei tohi unustada*). Vene emakeelega õpetajatel on ilmselt modaalverbide *vaja olema* ja *tohtima* eri kasutuskontekste raske tajuda, samas on ka pool eesti rühma jätnud selle verbivalikuvea parandamata, seda kas õppija tekstis aktsepteerides või mitte veana tajudes. Eestlastepoolne aktsepteerimine ilmneb ka teise verbivalikuvea puhul (1.4. *ei mõtle* pro

ei arva), mille parandamist on vajalikuks pidanud 4 eesti ja 6 vene emakeelega õpetajat. Selline tulemus võimaldab järeldada, et pooled vene rühma vastajatest on sellel juhtumil rakendanud eksplitsiitseid teadmisi eesti keelest, eristades verbe *arvama* ja *mõtlemä* kasutuskontekstide järgi ning laskmata end segada venekeelsest lähtestruktuurist *я не думаю*, mille primaarne tõlkevaste on *ma ei mõtle*, milline kasutusviis tuli esile ka õppija kirjutises. Kaassõna valik näites 1.5. (*teleri kõrval* pro *teleri ees*) on samuti häirinud vene rühma vastajaid rohkem kui eestlasi, kuigi eesti keeles ei saa postpositiooni *kõrval* selles kontekstis sobivaks pidada. Vene rühma parandusi võis siin toetada võrdlus vene keelega, milles näite 1.5. lähtestruktuur *рядом с телевизором* samuti sobilik ei ole. Kahe vastajarühma vahelised erinevused ilmnevad kõige selgemini näidetes 1.6. ja 1.7., mida on veaks pidanud peamiselt vaid vene emakeelega õpetajad (*kogu päev* pro *terve päev/terve päeva*, *tee teler lahti* pro *pane teler mängima/töötama/käima*, *lülita teler sisse*). Eesti keeles on sobilikud ka tekstis kasutatud väljendid (sobivust näitab ka eesti õpetajate vähene parandamiste arv), kuid vene rühma vastajate keeleteadmistes on neis kontekstides kinnistunud teistsugused keelen did ning sünonüüme tajutakse kõrvalekaldena. Näite 1.7. paranduste taustaks on tõenäoliselt võrdlus vene keelega: kuna *tee teler lahti* otsene venekeelne vaste *открой телевизор* ei ole kasutusel, on vastajad seda ka eesti keeles sobimatuks pidanud.

5.2. Pika ja lühikese pronoomenikuju valik

Eesti keele pronoomenisüsteemi eripäraseks jooneks on personaalpronoomenite pika ja lühikese kuju kasutamine peaaegu kõigis käänetes. Kuigi eri kujude kasutamine pole eesti keele grammatikas normeeritud, allub kujuvaheldus siiski teatud seaduspärasustele (vt Pool 1999), mida on keeruline tajuda teise keele kõnelejalatel, kelle emakeeles niisugune nähtus puudub. Vene emakeelega eesti keele õppijate jaoks kujutab pika ja lühikese pronoomenikuju olemasolu endast divergentset struktuuri ehk

niisugust, mille puhul K1 ühele üksusele vastab K2-s mitu. Just divergentseid ehk lahknevaid struktuure on kontrastiivse analüüsi põhjal peetud keeleõppijatele kõige raskemini omandatavateks (Ellis 1985: 26). Eelnevat arvestades on üsna ootuspärane, et vene emakeelega vastajad on pronoomenikujusid parandanud eestlastest märgatavalt vähem, seejuures on näha, et mõlema rühma õpetajaid on rohkem häirinud lühikese pronoomenikuju kasutus lauserõhulises positsioonis (näide 2.1. *mu* pro *minu*), pika kuju ületarvitust on parandanud peamiselt eesti emakeelega vastajad, pakkudes parandustena nii lühikest kui ka nullpronoomenit. Pika asesõnakuju parandamist lühikeseks on keeleõppijate tähendusvigade hindamise alases uurimuses kirjeldanud ka R. Pajusalu (2004: 228–229), seejuures on tema informandid (eesti keelt emakeelena kõnelevad üliõpilased) hinnanud seesuguseid vigu kolmeastmelisel skaalal enamasti kõige nõrgema hindegaga.

5.3. Vormimoodustus

Vormimoodustusvigade puhul (3.1. *saaded* pro *saated*, 3.2. *televisioonit* pro *televisiooni*, 3.3. *halb* pro *halvad*) on kõigis kolmes näites vajanud parandamist vaid üks täht, mis võib parandajatel pikas tekstis ka lihtsalt kahe silma vahele jääda. Mõlemad rühmad on vormivigu parandanud suhteliselt ühtlaselt ning võib arvata, et üksikud vastajad, kes on jätnud need vead parandamata, pole neid lihtsalt märganud, vigade aktsepteerimine või vastajate keeleteadmiste lünk on siin vähetõenäoline.

5.4. Täis- ja osasihitise kasutamine

Kõigis neljas näites oli probleemiks täissihitise kääne, näites 4.1. pidanuks nominatiivi asemel olema genitiiv (*ajaleht* pro *ajalehe*, 1 vene rühma vastaja parandas selle partitiivivormiks *ajalehte*), näites 4.2. (*maailm* pro *maailma*) võib parandusi objektnoomeni vormihomonüümia tõttu käsitleda nii genitiivi kui partitiivina, võimaldades lause tegevust mõista vastavalt kas resultatiivsena või kestvana. Näidetes 4.3. ja 4.4. on õigeks peetud partitiivivormi

(4.3. *aja* pro *aega*, 4.4. *mis* pro *mida*). Paranduste arv näitab, et kumbki vastjarühm ei aktsepteeri täissihitise liigtarvitamist, osasihitise ülekasutuse näiteid kahjuks tekstis ei esinenud, mistõttu õpetajate reageeringut liigsele partitiivobjektile käesoleva katse abil vaadelda ei saa.

5.5. Täis- ja osaaluse kasutamine

Eesti ja vene rühmade parandused on selles veatüübis üsna erinevad. Osaalust täisaluse asemel (5.1. *mida* pro *mis*) on märganud kõik eesti ja enamik vene rühma vastajaid, samas on täisaluse ületarvitamist (5.2. *inimesed* pro *inimesi*) mõlemas rühmas veaks pidanud vaid 7 vastajat, kuigi lokaliseeriva määruseta olemasolulauses peaks eesti keele grammatika kohaselt kasutama osaalust (Metslang jt 2003: 120). Reeglite üldistamine ilmneb näite 5.3. vene rühma parandustes (*oma probleemid* pro *oma probleeme*), kus 6 vastajat on parandanud täisaluse osaaluseks ilma tegeliku vajaduseta (possessiivpronoomenist atribuut *oma* konkretiseerib alusega tähistatu, täisaluse sobivust konteksti kinnitab ka paranduste puudumine eesti rühma vastustes).

5.6. Ühildumine

Näidetes esines nii arvuühildumise (6.2. *elavad inimesi* pro *elab inimesi/elavad inimesed*), isikuühildumise (6.1. *ma vaatas* pro *ma vaatsin*, *sina luges* pro *sina lugesid*) kui ka käändeühildumise (6.4. *erineva filmid* pro *erinevad filmid*) vigu, mida on mõlema rühma vastajad sajabrotsendiliselt parandanud. Ühildumist võib seega pidada veatüübiks, mida õpetajad keeleõppijate kirjalikes töödes kindlasti ei aktsepteeri, põhjuseks võib pidada asjaolu, et tegemist on otseselt grammatikareeglite rikkumisega ning ka parandamisel saab lähtuda ainult reeglistest, mitte aga intuitsioonist.

5.7. Sõnajärg

Ühte liiki on kokku võetud nii fraasisisese sõnajärje vead (7.1.) kui ka fraasijärje vead (7.2.–7.4.). Kõik vastajad mõlemast rühmast on parandanud sõnajärge näites 7.1. (*võimalus enesetäiendamise* pro *enesetäiendamise võimalus*), sama näidet on võimalik käsitada ka nimisõnareksiooniveana (osa parandusi oli tehtud reksioonist lähtuvalt – *võimalus enesetäiendamiseks*). Ülejäänud näidete parandamisel olid vastajad lähtunud V2-reeglist, muutes lauseid nii, et verb satuks lauses teisele kohale (7.2. pro *koolis küsis õpetaja/õpetaja küsis koolis*, 7.3. pro *ei ole see*). Reeglist lähtudes on näites 7.4. teinud vene emakeelega õpetajad eestlastest rohkem parandusi (6 vs 2), kuid ekplitsiitsetest keeleteadmistest lähtuv parandusviis *vara hommikul ärkab inimene* seab lauses fookusesse subjekti, mis lause sisu arvestades peaks olema rõhutamata. Nimetatud näide illustreerib K1- ja K2-kõnelejate poolt vigade parandamisel rakendatavaid erinevaid strateegiaid: enamik eestlastest vastajaid (10) on ilmselt keeletajust lähtuvalt jätnud lause muutmata, pooled vene emakeelega informandid on õpitud reeglist lähtudes küll paranduse teinud, kuid see pole osutunud konkreetsetes kontekstis sobilikuks (2 eesti rühma vastajat viisid paranduses subjekti lause algusse: *inimene ärkab vara hommikul*).

5.8. Puuduv sõna

Puuduv *olema*-verb on näites 8.1. häirinud kõiki vastajaid, näite 8.2. puhul on kaks eesti ja üks vene rühma vastaja siiski aktsepteerinud ka ilma verbita lauset.

5.9. Rektsioon

Näite 9.1. rohkete paranduste (*aidata meid isegi raha teenida* pro *aidata meil isegi raha teenida*) taustaks on ilmselt eesti keele kui teise keele õppevahendites levinud rektsioonikirjeldused *aitama keda?* ja *aitama kellel* + *da-infinitiiv*. Samas on eesti keele grammatika kohaselt võimalik seesugustes *da-infinitiiviga* tarin-

dites sihitise ja adessiivse valdajamääruse paralleelne tarvitamine (vrd ka *käskima*, *paluma*, *laskma* jms) (EKG II 1993: 64). Sihitise kasutamine neis tarindites eeldab aga head keeletaju, sest eriti transitiivse *da*-infinitiivi korral võib lauses tekkida lühiühendus (vrd nt *aitas mind süüa*). Teise keele õpetamisel on teatud lihtsus-tamine paratamatu ning õpetajate soov sihitisega ja valdaja-määrusega konstruktsioonid selgelt lahus hoida on mõistetav. Näites 9.2. oli enne reksioonivea parandamist vaja parandada sihiline verb sihituks (*koguma* pro *kogunema*), kõik reksioonivea (*ühes toas* pro *ühte tupp*) parandanud vastajad olid seda ka teinud. Verb *kogunema* nõuab eesti keeles reeglina laiendit latiiv-ses käändes (küsimus *kuhu?*), selle venekeelne vaste aga loka-tiivses käändes (küsimus *kus?*), pooled vene rühma vastajad on arvatavasti just emakeele mõju tõttu inessiivi õigeks lugenud ja parandamata jätanud.

5.10. Sihilise ja sihitu verbivormi valik

Eesti rühma vastajad on kõiki selle tüübi vigu parandanud saja-protsendiliselt (10.1. *arendama* pro *arenema*, 10.2. *kogusid* pro *kogunesid*, 10.3. *lõbutseb* pro *lõbustab*). Eesti keelt teise keelena kõnelejatel on sarnasekõlalisi sihilisi ja sihituid verbe sageli keeruline eristada, mida on näha ka vene rühma paranduste arvus. Raskeimaks osutus *lõbutsema*, mille on õigeks parandanud vaid neli vene emakeelega vastajat.

6. Kokkuvõte

Vigade parandamise katse näitas, et nii eesti kui ka vene ema-keelega õpetajad parandavad keeleõppijate kirjalikes töödes kindlasti ära vead, mis tulenevad otseselt grammatikareeglite rikkumisest, eriti selgelt tuli see esile sajaprotsendiliselt paran-datud ühildumisvigade puhul, ka *olema*-verbi puudumine lausest, vormimoodustusvead ning sihitisevead olid häirinud peaaegu

kõiki vastajaid. Rektsioonivigade ning sihilise ja sihitu verbivormi valiku vigade käsitlemisel ilmnesid märgatavad erinevused kahe vastajarühma vahel: vene emakeelega õpetajad olid jätnud need sageli parandamata, seda ilmselt eksplitsiitsete keeleteadmiste nappuse tõttu.

Veatüüpides, mille parandamisel pole alati võimalik lähtuda reeglist, vaid tuleb appi võtta ka keeletaju, tulid esile erinevused samasse tüüpi kuuluvate vigade parandamisel, seda nii ühe vastajarühma lõikes kui ka võrreldes eri emakeelega rühmi tervikuna. Leksikaalsete vigade, täis- ja osaaluse valiku ning sõnajärjevigade puhul oli näha, et vea parandamine või aktsepteerimine ei sõltunud mitte niivõrd veatüübist, kuivõrd konkreetsest lausest, kus viga esines – nimetatud tüüpides esines selliseid vigu, mis olid häirinud kõiki eesti rühma vastajaid ning ka niisuguseid, mille parandamist suur osa emakeelekõnelejatest polnud vajalikuks pidanud. Seejuures on oluline märkida, et mõne vea parandamata jätmine ei pruugi tähendada seda, et katses osalenud informandid emakeelekõnelejatena ise kirjalikus tekstis samalaadseid keelen-deid ja grammatilisi tarindeid tarvitaksid, pigem on siin näha leebemat suhtumist keeleõppija vigadesse: ära on parandatud ilmselged möödalaskmised ja aktsepteeritud kergemaid juhtumeid. Nimetatud veatüüpides ilmnesid ka märgatavad erinevused eesti ja vene emakeelega vastajate vahel – vene rühma õpetajad olid mitmel korral oma emakeelest või õpitud eesti keele reeglitest lähtuvalt teinud parandusi ka kohtades, mis emakeelekõnelejate arvates olid keeleliselt vastuvõetavad. Samas ei viinud eksplitsiitsetest keeleteadmistest lähtumine teise keele kõnelejatest vastajaid alati sihtkeelepärase lahenduseni, milleni jõudsid emakeelekõnelejad oma keeletajule tuginedes.

KIRJANDUS

- Chandler, Jean 2003.** The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. – *Journal of Second Language Writing* 12, 267–296.
- Davies, William D., Kaplan, Tamar I. 1998.** Native speaker vs. L2 learner grammaticality judgements. – *Applied Linguistics* 19/2, 183–203.
- DeKeyser, Robert M. 1993.** The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. – *The Modern Language Journal* 77, iv, 501–514.
- EKG II = Erelt, Mati, Reet Kasik, Helle Metslang, Henno Rajandi, Kristiina Ross, Henn Saari, Kaja Tael, Silvi Vare 1993.** Eesti keele grammatika II. Süntaks. Lisa: kiri. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituut.
- Ellis, Rod 1985.** *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford University Press.
- Ellis, Rod 2004.** The definition and measurement of L2 explicit knowledge. – *Language Learning* 54:2, 227–275.
- Ellis, Rod, Barkhuizen, Gary 2005.** *Analyzing Learner Language.* Oxford University Press.
- Ferris, Dana R. 2004.** The „Grammar correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?) – *Journal of Second Language Writing* 13, 49–62.
- Han, Youngju, Ellis, Rod 1998.** Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency. – *Language Teaching Research* 2, 1, 1–23.
- Lyster, Roy, Patsy M. Lightbown, Nina Spada 1999.** A response to Truscott's 'What is wrong with oral grammar correction'. – *Canadian Modern Language Review* 55, 4, 457–467.
- McCretton, Elena, Rider, Nigel 1993.** Error gravity and error hierarchies. – *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 31, 3, 177–188.
- Metslang, Helle, Ingrid Krall, Renate Pajusalu, Kristi Saarso, Elle Sõrmus, Silvi Vare 2003.** Keelehärm. Eesti keele probleemseid piirkondi. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Pajusalu, Renate 2004.** Keeleõppija tähendusviga ja selle hindamine. – *Toimiv keel II. Toim M.-M. Sepper ja J. Lepasaar.* Tallinna Peda-

googikaülikooli eesti filoloogia osakonna toimetised 3. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 218–235.

Pool, Raili 1999. About the use of different forms of the first and second person singular personal pronoun in Estonian cases. – *Estonian: Typological Studies III*. Edited by M. Erelt. Tartu, 158–184.

Rifkin, Benjamin 1995. Error gravity in learners' spoken Russian: a preliminary study. – *The Modern Language Journal* 79, 477–490.

Sõssenko, Irina 2002. Lektüür võõrkeeletunnis. Bakalaureusetöö Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetoolis.

Truscott, John 1996. The case against grammar correction in L2 writing classes. – *Language Learning* 46: 2, 327–369.

Truscott, John 1999. What wrong with oral grammar correction. – *Modern Language Review* 55, 4.

Kaudviited

Davies, E. 1983. Error evaluation: the importance of viewpoint. – *ELT Journal* 37/4, 304–311.

Hughes, Arthur, Lascaratou, Chryssoula 1982. Competing criteria for error gravity. – *ELT Journal* 36/3, 175–182.

James, Carl 1977. Judgements of error gravities. – *ELT Journal* 36/3, 175–182.

Robb, T., S. Ross, I. Shortreed 1986. Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. – *TESOL Quarterly* 20, 83–95.

Semke, H. D. 1984. Effect of the red pen. – *Foreign Language Annals* 17, 195–202.

Sheorey, R. 1986. Error perceptions of native-speaking and non-native-speaking teachers of ESL. – *ELT Journal* 40/4, 306–312.

Lisa 1.

Televisioon – kas meelelahutus, ajaraiskamine või võimalus enesetäiendamiseks?

Televisioon see on kahekümne sajandi laps. Tema areng oli nii kiir, et praegu inimene ei saa elada ilma telerita. Vara hommikul inimene ärkab ja kohe teler juba töötab. Muidugi televisiooni kaudu meie teame, mis maailmas juhtus, mis ilm on ja palju, palju teisi. See on infot kandja.

Mina olen nõus, et televisioon on meelelahutus. Erineva filmid, lõbusad saated, mingisugused kontserdid see on kõik teeb meie elu rõõmsaks. Kui sul on igav tee teler lahti ja vaata! Praegu nii palju erinevaid kanaali, et ei tea, mis valida. Ööpäevaringselt sind lõbutsevad, sulle annavad infot.

Teler korteris nagu perekonna liik. Kui ta on katki, siis kodus häda. Inimesed ei tea, mida nad peavad tegema. Ilma telerita ei ole elu.

Televisioon on ajaraiskamine. Inimesed on harjunud televisiooniga, nad ei loe raamatuid. Milleks? Võib vaadata telerit. Mõned inimesed istuvad teleri kõrval kogu päev. Nad ei jaluta, ei loe. Hästi, kui ta mõnikord ajaleht võtab kätte. Aga kui me mõtleme natukene, mida meie vaatame? Kui on aus, siis praktiliselt igal päeval samasugused filmid. Filmid on sõjast, tapmisest. Lapsed ei loe raamatuid. Parem telerit vaadata. Õpetaja koolis küsis õpilasest: kas sina luges seda teos? Ta vastas: ma vaatas kinot. Muidugi see on halb. Aga me ei saa midagi teha. Televisioon vallutab maailm.

Aga televisioonis on palju oma pluusi. Me elame maailmas, ta pidevalt kiiresti tuleb edasi. Meil on vaja uut infot, progress. Me peame edasi arendama. Ilma televisioonita see ei ole võimalik.

Minu vanaema jutustas mulle, et millal telerit oli väga vähe, siis nad kõik kogusid ühes toas ja vaatasid. See ole ime.

Ma ei mõtle, et televiisor on ajaraiskamine. Praegu võib olla ja, varem mitte. Inimesed vaatasid, et teadsid, mis on maailmas, mis inimesed elavad maakera teisel pool. Inimesed peavad teadma, et nad ei ole üksikud, et kusagil kaugel elavad inimesi, kes kannatavad, rõõmustavad, nendel on ka oma probleemid.

Televisioon on võimalus enesetäiendamise. Ma olen nõus. Ma armastan vaadata telerit. Minu vanemad, sõbrad ütlevad, et ei tohi nii palju vaadata. Aga ma ei saa, armastan ja kõik. Televisioon aitab mind.

Ma tean mis maailmas toimub, mis probleemid inimestel. Aga ma armastan lugeda ka. Teler ja raamat see on minu sõbrad. Mina ei saa täpselt öelda, mida mulle meeldib rohkem. Aga ma ei mõtle, et ma raiskan aja. Ma lihtsalt elan tol ajal, millal kõik seotud televisiooniga. Mõnikord ma mõtlen, et inimesed, kes näitavad televisioonis on minu tuttavad, sest ma vaatan ja näen igal päeval neid oma kodus. Minu jaoks teler ka meelelahutus. Ma ei taha midagi teha, tahan ainult telerit vaadata. Aga see on mu arvamus. Ma ei räägi teisest inimest. Ma tean, et on olemas inimesed, kes ei armasta televisiooni. Palju inimesi, palju arvamusi.

Aga üldse mina mõtlen, et televisioon see on meelelahutuskäsitlus ka. Televisioon see on üks suur olend. Tal on oma elu ja omadused. Tal on olemas head ja halbad küljed. Mõnikord võib mõelda niimoodi, mõnikord teistmoodi. Kõik on seotud. Aga üldse tore, et meie elus on televisioon. Tema on meie sõber, abistaja. Ta tuli appi, kui igav, kui halb tuju. Mõnikord võib aidata meid isegi raha teenida. Meie elu on seotud televisiooniga. Aga lihtsalt ei ole vaja unustada, et televisioon peab olema meie elus meie abistajaks. Ja siis ta abistab, kui raske ja lõbutseb, kui kurb.

Mõnda eesti-soome koodivahetuse funktsioonidest ja nende tõlgendamisvõimalustest

Kristiina Praakli

Tartu Ülikool

Artikli eesmärgiks on kirjeldada soome keele funktsioone ja nende tõlgendamisvõimalusi Tampere eestikeelse elanikkonna keelekasutuses. Soome keel omab eestikeelses vestluskontekstis kindlaid ülesandeid ning soome keele kasutamist võib tõlgendada kakskeelse indiviidi teadliku keelelise käitumisena. Vaatluse all olev keeleainestik, millest suurema osa moodustavad teemaintervjuud, on kogutud Tampere aastatel 2002–2005¹. Kõik informandid on täiskasvanud (keskmine vanus 34 eluaastat), sündinud Eestis, kuid elavad praegu Soomes (Soomes elatud perioodi pikkus intervjuude tegemise hetkel keskmiselt 8 aastat). Vaatluse alla tulevates keelenäidetes on teiseks vestluspartneriks artikli autor.

1. Mida tähendab koodivahetus?

Koodivahetust võib defineerida kui kahe keele kasutust ühe lausungi või vestluse raames (Verschik 2004: 346). Koodivahetuse all on traditsiooniliselt mõeldud erinevate keelte vahetumist ühe vestluse piires, kuid see tähendab ka ühe keele varieteetide ja stiilide vahelduvat kasutamist, kus koodivahetusel on samasugused ülesanded nagu keeltevahelises ümberlülitumises (Lappalainen 2001: 170). Koodivahetuse terminoloogial, avaldumisvormidel ning uurimissuundadel artiklis pikemalt ei peatuta, kuna koodivahetust on viimastel aastatel eesti keeleteaduses põhjalikult

¹ Artikli kirjutamise hetkel oli aineistiku suurus 18 teemaintervjuud (keskmine pikkus 50 minutit), praegu 30 intervjuud.

käsitletud (vt Laanekask 2002; Verschik 2002, 2004a, 2004b; Zabrodskaja 2005; Torn 2002).

Et erinevatest koodidest rääkida, peavad koodid vestluses üksteisest eristuma. Ainestikus, mida käesolevas artiklis käsitletakse, on koodide eristamine suhteliselt lihtne ülesanne, kuna vahetus toimub kahe keele (kuigi lähedase sugulaskeele) – eesti ja soome keele vahel. Kahe keele vahelduv kasutamine ei pruugi siiski olla piisav alus koodivahetuse analüüsimiseks, oluline on, et ka teised vestluses osalejad tõlgendaksid koode erinevatena (Lappalainen 2001: 170–171). Kui koodivahetust täheldab ainult väline vaatleja – nt keeleuurija, mitte vestluses osalejad ise, ei saa seda relevantseks pidada (Frick 2003: 8).

Keeltevaheline koodivahetus eeldab mõlema keele tundmist. Artikli autor peab Tampere eestikeelse kogukonna liikmeid kakskeelseteks indiviidideks, kuna nad on igapäevaelus **kahe keele kasutajad**. Tampere eestikeelse rühma puhul on tegemist keelesituatsiooniga, kus on paralleelselt kasutusel kaks keelt: informantide emakeele ja kodukeelena eesti keel, koduvälise keelena soome keel. Erialakirjandusest leiab hulganisti definitsioone ning kriteeriume kakskeelsuse määratlemiseks (nt Wei 2000: 3–25; Rannut, Rannut, Verschik 2003: 130–132). Kõige vabama määratluse järgi piisab kakskeelseks olemiseks sellest, et indiviid räägib ühte keelt ja puutub teise keelega kokku. Äärmusliku kriteeriumi järgi peab rääkija valdama mõlemaid keeli emakeelekõneleja tasemel (Lehtonen 2004: 30). Keeleoskust ja emakeelse kompetentsi on raske määratleda, samuti jääb range oskuskriteerium tegelikkusele võõraks (Lehtonen 2004: 30). Kahe keele kasutust vastastikuses suhtluses rõhutab ka Peter Auer (1984: 7): „Kakskeelne ei saa olla ainult oma peas, kahte või rohkemat keelt tuleb kasutada „laval”, st interaktsioonis, et teistele näidata, kuidas ollakse mõlemaid keeli võimeline kasutama.”

2. Koodivahetuse funktsioonidest üldiselt

Koodivahetuse funktsioone on käsitlenud mitmed uurijad. René Appel ja Pieter Muysken esitavad Roman Jakobsoni keelekasutuse funktsioonidele tuginevalt järgmise jaotuse: referentsiaalne (ühe keele ebapiisav oskus), direktiivne (vestlusesse kaasamine või vestlusest kõrvaldamine), ekspressiivne, faatiline (vestluse tempo ja tooni muutmine), metalingvistiline (kommentaar, metakeele funktsioon) ja poeetiline funktsioon (naljad, keelemäng, sõnamäng) (Appel, Muysken 1987: 118–121; eestikeelsed tõlked Zabrodskaja 2005: 72–73). John Gumperz, keda võib pidada koodivahetuse pragmaatilise suuna alusepanijaks, esitab järgmised funktsioonid: tsiteerimine (*quotations*); adressaadi täpsustamine (*addressee specification*); interjektsioonid (*interjections*); kordamine (*reiteration*); sõnumi täpsustamine (*message qualification*); personaalse ja objektiivse vaatenurga muutumine (*personalization versus objectivization*) (Gumperz 1982: 75–84; eesti keelde tõlgitud soome keele vahendusel, vt Kalliokoski 1995: 2–5). Peter Auer toob välja kaheksa funktsiooni: 1) tsitaat (*reported speech*); 2) osalejaskonna muutus (*change of participant constellation*); 3) kiilsõna või kõrvalmärkus (*parentheses or side-comments*); 4) kordamine ja kvaasitõlge (*reiterations*); 5) rollivahetus (*change of activity type*); 6) teemavahetus (*topic shift*); 7) naljad, keelemäng, „võtme” vahetus (*puns, language play, shift of „key”*); 8) topikalisatsioon (*topicalisation, topic/comment structure*) (Auer 1995: 121, 2000: 176; eestikeelsed tõlked Zabrodskaja 2005: 73–74; Zabrodskaja 2006: 233). Ühel ja samal koodivahetusel võib vestluses olla mitu funktsiooni ning sõltuvalt kontekstist on koodivahetust võimalik erinevat viisi tõlgendada (vt Kovács 2001: 113).

Koodivahetuse funktsioonid on olnud mitmete uurimuste põhiteemaks ka eesti-soome ja eesti-vene koodivahetusuurimustes. Annukka Kataja, kelle informantideks on Tartus õppivad soome üliõpilased, toob François Grosjeanile (1982) tuginevalt välja järgmised funktsioonid: refereeriv, juhtiv, poeetiline ja metaling-

vistiline funktsioon ning interaktiivse mõjukuse taotlemine (Kataja 2001: 37–56). Maria Kristiina Frick käsitleb oma magistritöös sarnaselt Annukka Katajaga koodivahetuse esinemist Tartu soome tudengite keelekasutuses. Fricki uurimuse järgi, mis põhineb John Gumperzi metafoorilise koodivahetuse funktsioonide teoorial, kasutavad Tartu soomlased koodivahetust tsiteerimise, naljatamise, öeldu rõhutamise ja seisukoha muutuse tähistajana (Frick 2003: 54–87). Eesti-vene koodivahetuse uurija Anastassia Zabrodskaja nimetab koodivahetuse funktsioonidena (aluseks Peter Aueri jaotus) keelemängu, tsiteerimist, kvaasitõlget, teemavahetust, kommentaari ja ekspressiivset funktsiooni (Zabrodskaja 2005: 70–93).

3. Tsiteerimine ja kordamine

Tampere-ainestikus esineb koodivahetus valdavalt tsiteerimise, kordamise ning rõhutamise ülesannetes. Mitmed koodivahetuse funktsioonid on omavahel kattuvad ning neid on võimalik erineval viisil tõlgendada. Tõlgendamist toetavad koodivahetuse kõrval esinevad muud kontekstualiseerimisviisid, teksti sisu, taustateave teema ja rääkijate kohta, kultuurikontekst ning (teiste) vastuvõtjate reaktsioonid (Frick 2003: 118).

Käesoleva artikli puhul tuleb koodivahetuse funktsioonide analüüsimisel arvesse võtta keeleainestiku kogumise meetodeid. Kuna suurem osa ainekust on kogutud intervjuerimise teel, on võimalik ka koodivahetuse funktsioonide avaldumine piiratum. Intervjuu erineb spontaansest vestlusest mitmel moel: vestlusel on kindel eesmärk; vestlejad on võõrad inimesed; vestlejatel on kindel rollijaotus, mis vestluse käigus ei muutu (küsija – vastaja); intervjuerija kontrollib vestluse käiku (määrab vestlusteemasid, küsimuste vormi); vestlus on vähem tasakaalus (küsimused tulevad intervjuerijalt); intervjueritava „tegevus” vestluses on piiratud; voorude vaheldumine ei toimu argivestlusele omaselt; spontaanset dialoogi esineb vähe ning intervjueritaval ei ole

võimalik alustada uue vestlusteemaga (vt Sarhimaa 1999: 76; Lappalainen 2004: 16; Milroy, Gordon 2003: 57–60; Neuman 2003: 392–393; Lindström 2001: 213–214).

3.1. Koodivahetus ja tsiteerimine

Koodivahetuse avaldumine tsiteeringutena ei ole juhuslik, vaid sellel on kindel funktsioon – teises keeles aset leidnud sündmuse või kõnesituatsiooni toomine vestlusesse (Turunen 1997: 221–223). Tsitaatides ilmneb selgelt, kelle „häält” rääkija kasutab. Rääkija eemaldab ennast öeldust, rääkides justkui võõra häälega (Frick 2003: 82–83). Alljärgnevas näites (1) kirjeldab informant enda ja ühe nelja-aastase lapse vahelist vestlust, mis on toimunud soome keeles. Nagu näitelausest näha, tsiteerib informant teksti ainult osaliselt, edastades sõnumi kõige olulisema poole võimalikult autentsel kujul soome keeles:

- (1) INF 3: Sellelgi sõbrannalgi oli niimodi, et tead sõna otseses mõttes, kui nelja-aastane poeg sulle ütleb et (.) *maassa maan tapaan* (.) *puhu suomea mä olen suomalainen* ((he he)) ja tead et kui sa siis nelja-aastasega vaidled ja ütled et sa oled ainult pool soomlast, sellepärast sa oled teiselt poolelt ema poolelt sa oled eestlane ja sa räägid minuga eesti keelt või vähemalt saad aru. Ma ei räägi sinuga enam soome keeles, tead ((he he)).

KP: ((he he)).

Esitatud näites võib koodivahetuse puhul eristada koguni kolme ülesannet: kolmanda isiku tsiteerimine; tema arvamuse edastamine ning sõnumi rõhutamine. Rääkija viitab algallikale (sõbranna nelja-aastane laps), edastab soome keeles lapse seisukoha (tõlge: *maas maa kombel, räägi soome keelt, ma olen soomlane*) ning öeldut tsiteerides eemaldab ennast lapse arvamusest. Kuigi informandi ja lapse jutuajamine samal teemal jätkus, annab informant ülejäänud teksti edasi eesti keeles, kasutades seega koodivahetust ainult kõige tähtsama tekstiosa edastamiseks. Teksti tsiteerides

mängivad olulist rolli kõne produtseerimise vahendid. Last tsiteerides muutub informandi hääletoon, ta püüab imiteerida lapse rääkimisviisi ning tsiteerimist saadab informandi naer. Kõiki neid aspekte võib tõlgendada teadliku koodivahetusena, mis on ühtlasi teisele vestluspartnerile märguandeks vestluskonteksti muutumise kohta (lähemalt peatükis 4). Siinkohal on oluline jälgida vestluspartneri tegevust – kuidas ta käitub ja koodivahetusele reageerib. Vaadeldavas keelenäites reageerib kaasvestleja koodivahetusele naeruga, kuid teksti lähemalt ei kommenteeri. Vestlus jätkub samal teemal. Analooorse tsiteerimisega, milles soome keeles edastatakse ainult sõnumi tähtsaim osa, on tegemist ka näites (2). Teadlikule koodivahetusele viitavad sidesõnad *et* ning lühike paus (.) enne ümberlülitumist.

- (2) INF 15: No seda ma olen kuulnud just kaheksakümnendate alguses tulnud nendelt eestlannadelt, et et kui nad tulid, siis mees ütles, et et (.) nüüd *maassa nagu maan tavalla*, et räägid soome keelt, kui me oleme siin.

Nagu näitavad ka Fricki, Kataja ja Zabrodskaia uurimused, esineb koodivahetust tsiteeringutena sageli. Tsitaadid ja nende keel edastatakse sellisel kujul, nagu see antud situatsioonis oli (Kataja 2001; Frick 2003; Zabrodskaia 2005). Kuna keeleainestiku kogumine jätkub, ei ole siinkohal täpse statistika väljatoomine võimalik. Esialgse analüüsi põhjal võib öelda, et tsitaadid moodustavad praeguses ainekust enamiku kõikidest koodivahetusjuhtudest.

3.2. Koodivahetus ja kordamine

Esinemissageduselt järgmise funktsioonina esineb olulise informatsiooni kordamine soome keeles. Kordamist võib tõlgendada ka kõne loomuliku kordamisena, kuid paljudel juhtudel on see teadlik ja ette kavatsetud (Turunen 1997: 223–224). Koodivahetusuurimustes on kordamisi tõlgendatud (kakskeelse) rääkija lisaselgitusena, milles on nähtud kõneleja ebakindlust vestluse põhikeeles

suhtes. Rääkija võib korrata ebaselgeid asju teises keeles, et olla kindel, kas vestluspartner temast aru on saanud (Praakli 2004: 110; vt ka Praakli 2003; Turunen 1997: 223–224). Näites (3) valgustab informant Soome tulemise põhjuseid. Ta kordab vestluse jooksul terminit *paluumuuttaja* soome keeles, seletades sõna tähenduse lahti ka eesti keeles. Soome keele kasutamine võib olla tingitud sellest, et informant peab kaasvestlejat sama rühma liikmeks ja mõlema keele valdajaks.

- (3) INF 3: See tuli *paluumuuttajana*. See tähendab ema on ingerisoomlane ja siis tema tuli sellena, tähendab ema. *Paluumuuttajat* on meil sellise nimetuse all.

Magdolna Kovács liigitab korduste alla ka nn vale alguse (*false start*), st rääkija avastab, et alustas lauset või sõna „vales” keeles (nt eesti keele rääkija soome keeles) ning kordab öeldut eesti keeles (vt Kovács 2001: 119). „Vale algust” illustreerivad näited (4) ja (5). Mõlemal juhul toimub hetkeline koodivahetus (*elintaso*, *sanoneet*), informant kordab öeldut uuesti eesti keeles.

- (4) INF 13: Kui ma olin laps, ma tahtsin õudsalt tulla Soome elama, mitte sellepärast, et siin oli see see *elintaso ela: elukvaliteet* või oli nii palju kõrgem, aga kuidagi mis: midagi mingi asi nagu tõmbas mind, et ma alguses, kui ma tulin õppima, siis ma mõtlesin, ei, ma (küll) mitte kunagi ma ei jää soome elama ((he he)).

- (5) INF 7: Et eestlane on kui-, niipalju kui mulle on mitut inimest *sano-neet*, et *öelnud*, et kui nagu väike vend.

4. Koodivahetus kui kontekstualiseerimisvihje

Mõiste „kontekstualiseerimine” (ingl *contextualization*) pärineb John Gumperzilt (1982), mis tähendab konkreetsete vihjete või märguannete (ingl *contextualization cues*²) kasutamist vestluspartnerite poolt (vt Kivik 2002: 122). Rääkija paigutab kas keeleliste või mittekeeleliste vahendite abil öeldu konteksti või viitab seosele, milles öeldut tõlgendada tuleb (Kalliokoski 1995: 2–3). Kontekstualiseerimisvihjeteks võivad olla erinevad vestluspartnerite kasutuses olevad vahendid nagu intonatsioon, kõnekiiruse, hääletooni või hääletugevuse muutus, rõhutamine, paus, kõhatuse, naer, diskursuspartiklite, erinevate püsiühendite ja rutiinsete väljendite kasutamine, mis signaaliseerivad muutusi kõne kontekstis (Gumperz 1982: 131–132, vt ka Kalliokoski 1995: 2–3). Kontekstualiseerimisvihjed ei moodusta ühist süsteemi; neil puudub ette määratud tähendus ning need saavad tõlgenduse konkreetsetes kõnesituatsioonides; üks ja sama „märguanne” võib kanda erinevates situatsioonides ja kontekstides erinevaid tähendusi, esineda paralleelselt ning olla mitmetitõlgendatav (Kalliokoski 1995: 2–3; Lappalainen 2001: 172). Oluline on, et koodivahetus tõmbaks rääkija tähelepanu, mis ongi vältimatu, et koodivahetus võiks kontekstualiseerimisvihjena esineda (Frick 2003: 121).

Koodivahetust kui kontekstualiseerimisvihjet kirjeldab näide (6).

(6) INF 20: Ma jätaaksin isegi selle kakskeelisis sõna sellepärast sisse, et vaadata, mida tema ütleb. See võib see võib talle tunduda (.) siuke *houkutteleva* ((he he))

KP: Kaugele sa sellega jõudnud oled?

INF 20: Ma jõudsin selle (.) pealkirjani (he he).

² Piibi-Kai Kivik (2002: 122) on tõlkinud termini *contextual cue* eesti keelde kui *kontekstualiseerimismärguanne*, Anastassia Zabrodskaja (2006: 235) kui *kontekstualiseerimise vihje*.

Vestluses osalejad (artikli autor ja informant) tegelevad uurimisprojekti koostamisega. Teises lauses toimub ühe vestluspartneri poolt teadlik üleminek soome keelele – sellele viitavad paus (.) ning diskursuspartikkel *siuke*. Koodivahetusega kaasnevad hääletooni muutus (neutraalsest huumorilisse), soomekeelse sõna *houkutteleva* rõhutamine ning naer. Vestluspartneri poolt kasutatud vahendeid võib tõlgendada informandipoolse iroonilise suhtumisega stipendiumitaotlemise protsessi – projekti teema peab olema eelkõige stipendiumikomisjoni, mitte uurija jaoks *ahvatlev*. Informandipoolne üleminek soome keelele tähistab selgelt muutust vestluskontekstis – formaalselt alanud vestlus jätkub vähemametlikus stiilis ning kontekstimuutusest tulenevalt vabamas õhkkonnas.

Keeleainestiku analüüsi tulemused näitavad, et koodivahetust võib peaaegu alati vaadelda informantide teadliku keelelise käitumisena. Väidet toetab kõneprotsessi analüüs, mis näitab, et koodivahetusele eelnevad kindlad märgid koodivahetuse planeerimisest. Tampere-ainestikus on sagedamini esinevateks märkideks diskursuspartiklid ning pausid, mis osutavad teadlikule ja läbi mõeldud koodivahetusele. Rääkijad näivad nendes situatsioonides kõnet kavandavat, otsivad sobivat sõna või väljendit (vt Praakli 2003, 2004). Koodivahetusele eelnev kõneplaneerimisprotsess on enamasti eestikeelne, soome keelest pärit diskursuspartikleid esineb üksikutel juhtudel. Aineistikus on sagedasemad diskursuspartiklite ja pauside kombinatsioonid *siuke* + paus + koodivahetus; *nagu* + paus + koodivahetus; *niuke* + paus + koodivahetus ning *nii(n)ku* + paus + koodivahetus. Eestikeelset kõnetootmisprotsessi kirjeldab näide (7). Koodivahetust markerivad partikkel *siuke* ning pausid, ühtlasi tähistab koodivahetus uut informatsiooni lauses.

- (7) INF 12: Minul ei olnud. Tähendab, mul oli nii palju oli kontakte et et kui ma olin rahvateatris, esinesin, siis seal käis mingi külalis *siuke* (.) külalis (.) *ohja(a)ja*, see oli soomlane.

Sõnaotsimisprotsessile on iseloomulik metakeelsete väljendite kasutamine. Näites (8) saadavad koodivahetust metakeelsed fraasid *ma ei tea, kas Eestis on sellist asja* ning küsimus *mis ta eesti keeles on*. Eestikeelset vastet teadmata läheb informant üle soome keelele:

(8) INF 14: Et soomlastel oli muidugi see, et ma ei tea, kas Eestis on sellist asja nagu *ylioppilaskirjoitukset*.

KP: Et nüüd juba on.

INF 14: Mis ta eesti keeles on?

KP: Eestis on nüüd selline süsteem, et ülikoolis ei ole enam suviti neid sisseastumiseksameid,

INF 14: mhmh

KP: vaid nüüd tuleb keskkooli lõpus teha eksamid,

INF 14: mhmh

5. Kokkuvõte

Artikli eesmärgiks oli analüüsida eesti-soome koodivahetuse võimalikke funktsioone ja tõlgendamisvõimalusi. Ainestiku analüüsi põhjal võib välja tuua järgmised funktsioonid: tsiteerimine, kordused ning rõhutamine. Koodivahetuse tõlgendamine sõltub kontekstist, vestluspartneritest, sellest, millistena nad konkreetset vestlussituatsiooni näevad ning sellele reageerivad.

KIRJANDUS

- Appel, René, Muysken, Pieter 1987.** Language contact and bilingualism. London: Arnold.
- Auer, Peter 1984.** Bilingual Conversation. Pragmatics and Beyond. An Interdisciplinary Series of Language Studies. Vol 8.) John Benjamins Publishing.
- Auer, Peter 1995.** The pragmatics of code-switching. – One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-switching.

- Edited by Lesley Milroy, Pieter Muysken. Cambridge: Cambridge University Press, 115–135.
- Auer, Peter 2000.** A conversation analytic approach to code-switching and transfer. – The Bilingualism Reader. Edited by Li Wei. London: Routledge, 166–187.
- Frick, Maria Kristiina 2003.** Kaksikielistä räökkimistä – koodinvaihdosta tartonsuomalaisen sähköposti- ja kasvokkainkeskusteluissa. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Gordon, Matthew, Milroy, Lesley 2003.** Sociolinguistics. Method and interpretation. Malden, MA. Blackwell.
- Gumperz, John 1982.** Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalliokoski, Jyrki 1995.** Koodinvaihto ja keskustelun moniäänisyys. – Virittäjä 99, 2–24.
- Kataja, Annukka 2001.** Koodivahetus Tartu soomlaste keeles. Bakkalaureusetöö. Käsikiri Tartu ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppe-
toolis.
- Kivik, Piibi-Kai 2002.** Täendus vestluses: kontekst, kavatsused ja suhtlemine. – Teoreetiline keeleteadus Eestis. Toim Renate Pajusalu, Ilona Tragel, Tiit Hennoste, Haldur Õim. Tartu Ülikooli üldkeeleteaduse õppetooli toimetised 4. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 120–133.
- Kovács, Magdolna 2001.** Code-Switching and Language Shift in Australian Finnish in Comparison with Australian Hungarian. Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- Laanekask, Heli 2002.** Koodivahetuse grammatikast Koidula kirjades Kreutzwaldile. – Lähivertailuja 12: soome-eesti kontrastiivseminar 30.5.–1.6.2001 Kääriku. Toim Reet Kasik. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 19. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 41–56.
- Lappalainen, Hanna 2001.** Variaationtutkimuksen ja keskusteluanalyysin näkökulmat toisiaan täydentämässä. – Keskusteluanalyysin näkymiä. Kieli 13. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 155–183.
- Lappalainen, Hanna 2004.** Variaatio ja sen funktiot: erään sosiaalisen verkoston jäsenten kielellisen variaation ja vuorovaikutuksen tarkastelua. Helsinki.

- Lehtonen, Heini 2004.** Maahanmuuttajataustaisten helsingiläisnuorten puheen variaatio ja monikielisyys. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Lindström, Liina 2001.** Eesti murrete korpus ja kolme murde sagedasema sõnavara võrdlus. Keele kannul. Pühendusteos Mati Ereli 60. sünnipäevaks 12. märtsil 2001. Toim Reet Kasik. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 17. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 212–221.
- Neuman, William Lawrence 2003.** Social research methods: qualitative and quantitative approaches. Boston: Allyn and Bacon.
- Praakli, Kristiina 2003.** Koodivahetusest Tampere eestlaste näitel. – VIRSU – viro ja suomi: kohdekielet kontrastissa. Toim Pirkko Muikku-Werner, Hannu Remes. Joensuu: Joensuun yliopisto, 276–285.
- Praakli, Kristiina 2004.** Koodinvaihdosta Tampereen virolaisten kielenkäytössä. – Äidinkieli ja toiset kielet. Pohjoismainen kaksikielisyystyöpaja Tampereella 18.–20.10.2002. Toim Sirkku Latomaa. Tampere Studies in Language, Translation and Culture. Series B 1. Tampere: Tampere University Press, 106–117.
- Rannut, Mart, Rannut Ülle, Verschik Anna 2003.** Keel, võim, ühiskond. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Sarhimaa, Anneli 1999.** Syntactic transfer, contact-induced change, and the evolution of bilingual mixed codes: focus on Karelian-Russian language alternation. *Studia Fennica, Linguistica* 9. Helsinki: Finnish Literature Society.
- Torn, Reeli 2002.** Code-switching as a psycholinguistic mechanism of borrowing: a study of Estonian-English code-switching in the language of Estonian IT specialists. *Magistritöö. Käsikiri Tartu Ülikooli inglise filoloogია õppetoolis.*
- Turunen, Mikko 1997.** Nykyvatjan koodinvaihdosta. – *Virittäjä* 2, 208–229.
- Wei, Li 2000.** Dimensions of bilingualism. – *The Bilingualism Reader.* Edited by Li Wei. London: Routledge, 3–25.
- Verschik, Anna 2002.** Koodivahetus ja eesti keeleteadus. – *Teoreetiline keeleteadus Eestis.* Toim Renate Pajusalu, Ilona Tragel, Tiit Hennoste, Haldur Õim. Tartu Ülikooli üldkeeleteaduse õppetooli toimetised 4. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 287–296.

Verschik, Anna 2004a. Koodivahetus meil ja mujal. – Keel ja Kirjandus 1, 25–45.

Verschik, Anna 2004b. Koodivahetus suhtlemisstrateegiana. – Toimiv keel II. Töid rakenduslingvistika alalt.) Toim Helle Metslang, Maria-Maren Sepper, Jane Lepasaar. TPÜ eesti filoloogia osakonna toimetised 3. Tallinn, 346–366.

Zabrodskaja, Anastassia 2005. Vene-eesti koodivahetus Kohtla-Järve vene emakeelega algkoolilastel. Tallinna Ülikooli eesti filoloogia osakonna toimetised 6. Tallinn: TLÜ Kirjastus.

Zabrodskaja, Anastassia 2006. Vene-eesti koodivahetuse funktsioonid Kohtla-Järve venekeelsete laste vestluses. Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat 2. Toim Helle Metslang ja Margit Langemets. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 231–249.

Kakskeelse majandussõnastiku koostamise lähteprintsiipe

Eve Raeste

Tartu Ülikool

Majanduslase suhtluse ning ärikeeles õppe tarvis on inglise, saksa ja ka vene keeles loodud hulgaliselt õppevahendeid, sh sõnaraamatuid. Eesti keele osas on turg jäänud katmata. Kakskeelne eesti-vene majandussõnastik (Raeste 2003) on mõeldud praegustele ja tulevastele majandusspetsialistidele, kelle erialane sõnavara vajab täiendamist. Erialaõpe ei kätke endas eriala oskuskeeles õpet, mistõttu omandab üliõpilane selle õppejõudude keelekasutuse toel ja varal, samuti õppe- ja teadustekstide kaudu. Uued nähtused, asjad ja protsessid peavad saama sõnavaralise katte, mis oleks täpne, lihtne ja kõigile üheselt arusaadav. Siinkohal on ajakohasel oskussõnastikul täita oluline roll, pakkudes erialaspetsialistile keelelist tuge nii loetu mõistmisel kui ka oma kõne produtseerimisel. Nõustugem Siiri Suppiga, kes väidab, et majanduskeeles rolli ühiskonnas on raske alahinnata, kuivõrd sellel on kokkupuutepunkte nii õigus-, infotehnoloogia-, reklaami-, ajakirjandus-, avalike kohtade keele ning teaduse ja kõrghariduse keelega (Suppi 2003: 149). Eriti rõhutab S. Suppi majandusajakirjanduse osatähtsust, sest selle kaudu jõuab üldkeelde majandussõnavara. Ajakirjanike asjatundmatusest tingitud majandusterminoloogia väärtõlgendamine näitab, et valdkonna pidev uuene mine ei ole võimaldanud kõiki mõisteid üldsusele arusaadavalt ühtlustada ja süstematiseerida.

Eestis tegeldakse oskussõnavara korrastamise ja arendamisega süstemaatiliselt ja järjepidevalt üle kümnekonna aasta. Aastatel 2000–2004 on Eestis välja antud 62 oskussõnastikku (Erelt 2003; Raadik 2004), mis on väga hea tulemus. Sõnastikud on vastavate eriala- ja keeleteadlaste ühistöö. Ka kõne all olev „Eesti-vene majandussõnastik” (Raeste 2003) on valminud koostöös

majandusspetsialistidega. Selle koostamise vajaduse ja ülesehituse loogika dikteeris elu ise. Millest lähtusin?

1. Kakskeelne sõnastik on oluline keeletugi suhtlusoskuse arendamisel keeles, mida omandada / täiendada soovitakse.
2. Oskuskeele omandamine / õpetamine eeldab õppija baasoskuste (lugemine, kirjutamine, kõnelemine, kuulamine, arvutamine, vaatlusoskused, sõnastiku / õpiku / arvuti kasutamise oskus, probleemide lahendamise oskused) ja tunnetuslike oskuste (oskus kokkuvõtet teha, üldistada, otsest kõnet kaudseks muuta, reageerida õpitava aine sisule) küllaltki kõrget taset, mis võimaldab sujuvalt üle minna sotsiaalsete õpioskuste e koostööoskuste arendamisele.
3. Valdkonna eripära, mis on seotud erinevate majandussubjektide (inimene, ettevõtte, valitsus) ja majandusliku käitumisega (ostmine – müümine, üürimine – rentimine, firma või pere majandamine jne), dikteerib keelekasutuse.
4. Sõnastiku adressaadiks on eeskätt vene keelt kõnelev tulevane majandusspetsialist, kelle majandusalase eesti keele oskus on ebapiisav edukaks suhtluseks erialavaldkonnas.
5. Sõnastikku võib / saab kasutada ka eesti keelt kõnelev majandusspetsialist, kes soovib oma vene keele oskust erialavaldkonnas täiendada.
6. Sõnastik võiks pakkuda tuge sihtkeelt emakeelena kõneleva valdkonna-alase ettevalmistuseta filoloogist tõlkijale, kes läheneb materjalile teistmoodi kui viletsa sihtkeeleoskusega erialaspetsialist.
7. Sõnade valikuprintsiibiks on nende kommunikatiivne väärtus (keelendite universaalsus, aktuaalsus, autentsus) ja esinemisagedus suhtluse tüüpolukordades (sõnastiku väljendvara peab rahuldama äritegevusele iseloomulikke suhtlustaotlusi).
8. Sõnastiku koostamisel keskendusin üldmajanduslikule temaatikale.
9. Sõnastikukirje sisu ja struktuuri määratlemisel toetusin aastatepikkusele töökogemusele tulevaste majandusspetsialistide keeleõpetajana: sõnaartikli koostamisel, sh sõnade tähendust

illustreerivate kasutusnäidete valikul lähtusin suhtlustaotlusest tingitud vajadusest sõnastiku kasutajale teatud mõisteid selgitada või avardada.

10. Autori lähenemisviis sõnastiku vormi küsimustele võimaldab lihvida sõnastiku kasutaja grammatilist kompetentsi. Sõnastik sisaldab rohkesti grammatilist infot, mis on seotud keelendi omapäraga, kusjuures eraldi on välja toodud sõnastiku sihtgrupi jaoks veaohalikud sõnad ja vormid.

Ülaltoodud loetelu koondab keelevälised tegurid – sotsiaalsed ja situatiivsed muutujad, millest sõltub väga oluliselt majanduskeele süntaks, morfoloogia ning sõnavara (Hennoste 2000: 40). Peatuksin mõningatel teguritel ja nende realiseerimisel sõnastikus üksikasjalikumalt.

Majandus tervikuna kujutab endast ulatuslikku ja mitmetahulist valdkonda, kus on omavahel põimunud turundus, ettevõtetmajandus, rahvamajandus, pangandus, ärihandus ja majandusarvestus. Majandustekst on nii paberkandjal kui ka elektrooniliselt veebi üles pandud toote- või teenusetutvustus, infobrošüür, reklaamleht, leping, kliendileht vms. Majanduskeel on vahend majandustegevuse (tootmine, tarbimine, toote v teenuse esitlemine, selle pakkumine, ostmine – müümine, info hankimine ja edastamine, reklaamteksti koostamine, lepingutingimuste täpsustamine, lepingu sõlmimine jne), seda tegevust kujundava majandussubjekti (tootja, ettevõtja, tarbija, toote või teenuse pakkuja, klienditeenindaja, kinnisvara- või börsimaakler, teller jne) ja nende omavaheelistest suhetest tulenevate majandusprotsesside mõistmiseks.

Majandusalse oskuskeele ümberorienteerumine möödunud sajandi 90ndatel aastatel vene keelelt inglise keelele on võimaldanud eestikeelsel majandusteaduslikul baasterminoloogial kujuneda üksjagu spontaanselt. Eriala mõjukeele vahetumine on toonud endaga kaasa paljude terminite väljavahetumise, eriti panganduses (Raadik 2003: 159): **laekur** (vene *кассир* – E. R. tõlge) on asendunud sõnaga **teller** (inglise *teller*, vene *кассир* või *работник операционного зала* – vene keel E. R. tõlge) või **kassakäive**

(vene *оборот денег, денежный оборот* – E. R. tõlge) – sõnaga **rahavoog** (inglise *cash flow*, vene *кэш – разг.*). Mõnedel juhtudel on termin kadunud sootuks, nt *finantsid ja krediit* on asendunud *ärirehandusega, sotsvõistluse* mõistet aga ei tunta enam ammu, sh ka vene majandusruumis. Uute mõistete tulv eeldab uusi termineid, mille loomisel on enamasti mindud lähtekeelse sõna vastendamise teed, süüvimata mõiste sisusse ja selle seostesse ümbritsevate objektidega. See on põhjustanud terminoloogilist lõtvust, mis raskendas oluliselt autori tööd. Erinevad terminiallikad tõlgendavad ja / või vastendavad sõnu erinevalt, nt leidsin ühes vene-eesti sõnastikus vene terminile *авизо* vaste **aviiso** versus **aviis** (*teatekiri kauba saatmise kohta*), sõnale *заработная плата* – vaste **sissetulek** sõna **palk** asemel.

Kirjutise autor nõustub keeleteadlastega, kelle arvates aitaksid segadust vähendada kindlad terminisüsteemid või keelevahendite tuumad, mille moodustavad vastava valdkonna / eriala oskussõnad, samuti ka valdkonda toetavad keelendid põhisõnavarast. Kuivõrd keelevahenditele on iseloomulik koonduda üksustesse, mis hõlmavad funktsionaalselt enimkoormatud leksikaalsemantilist väljendvara ja perifeerseid keelendeid (perifeersete keelendite roll on küll teistsugune, kuid mitte vähemoluline), siis on üldlevinud seisukoht, et keelt tuleb vaadelda kui struktuurselt, kognitiivselt ja sotsiaalselt funktsioneerivat tervikut.

Nõnda on sõnaraamatu sisu koondatud sõnaartiklitesse e pesadesse, mille moodustavad majandusnähtusi, -protsesse, -subjekte, majandustegevuse eesmäärke, vahendeid ja tulemusi, majandussubjektide ja -protsesside omadusi väljendavad liht- ja liitsõnad, sõnaühendid, pikemad fraasid või terved laused, mis illustreerivad sõna eri tähendusi, varjundeid ja vajalikke vorme. Sõnaartikli lõpetavad fraseoloogilised väljendid, mis on esindatud valikuliselt, nt:

hin/d, -na, -da, -du/-dasid *цен/а (-ы, цены), стоимость (-и, ж.р.), курс (-а, курсы)*

alghind *первоначальная ~ стартовая цена*

baashind *базисная цена; базовая цена*

hulgihind *оптовая цена*
 jaehind *розничная цена*
 kokkuleppehind *договорная цена*
 kokkuostuhind *закупочная цена*
 müügihind *продажная цена*
 omahind *себестоимость*
 ostuhind *покупная цена, закупочная цена, покупной курс*
 spothind *спот-цена, текущая цена*
 tarbijahind *потребительская цена*
 turuhind *рыночная цена, рыночный курс*
 tükihind *поштучная цена*
 alandatud hind *сниженная цена*
 esialgne hind *предварительная цена*
 kindel hind *твёрдая цена*
 konkurentsivõimeline hind *конкурентоспособная цена*
 kõikuv hind *колеблющаяся цена, колеблющийся курс*
 kõrge hind *высокая цена*
 kõrgendatud hind *повышенная ~ завышенная цена*
 madal hind *низкая цена*
 monopoolne hind *монопольная цена*
 orienteeruv hind *ориентировочная цена*
 sobiv hind *приемлемая цена*
 kauba hind *цена на товар*
 hindade tõus *повышение цен*
 hinnad on tarbijale taskukohased *цены доступны для потребителя, цены по карману потребителю*
 on hinnalt, hinna poolest kallis / odav *дорогой / дешёвый (по цене)*
 ostis korteri soodsa hinnaga *купил квартиру по выгодной цене*
 väärtпaberite emissioonihindu üles kruvima *взвинчивать эмиссионную цену ценных бумаг*
 hinnad tõusid 15 % *цены выросли на 15 %*
 hinnad langevad *цены ~ курсы падают, снижаются*
 hinnad kõiguvad *цены ~ курсы колеблются*
 hinda alandama *снижать / снизить, понижать / понизить цену ~ курс*
 hinda alla laskma *сбрасывать / сбросить цену*

hinda tõstma *повышать / повысить, поднимать/поднять цену*
~курс

hinda juurde panema *набавлять / набавить цену*

hinnast maha arvama *вычитать из цены*

kehtestatakse uued hinnad *устанавливают(ся) новые цены*

hinda määrama *определять / определить цену*

lepti hinnas kokku *договарились о цене*

korrigeeriti hindu *откорректировали цены ~ курсы*

teie hinnad ületavad ... hindu *ваши цены превышают цены...*

odava hinnaga ostma / müüma *покупать / продавать по дешёвой ~ по низкой цене*

iga hinna eest *любой ценой*

hinnas olema *быть в цене*

hinda üles lööma *набивать цену*

Sõnaartiklis on võtmetermineks e peaterminiks e põhiterminiks **hind** – *цена, стоимость, курс* (sõna on tarvitusel ka üldkeeles, seega on oskussõnavaral ja üldsõnavaral kokkupuutejooni), mille sisu täpsustavad, samas ka piiritlevad alaterminid **alghind** – *первоначальная ~ стартовая цена*, **baashind** – *базисная цена; базовая цена*, **hulgihind** – *оптовая цена*, **jaehind** – *розничная цена*, **omahind** – *себестоимость* jne. Võtmeterminid on valdavalt ühesõnalised lihtterminid nagu **hind**, **kaup**, **toode**, **riik**, **käive**, **raha**), alaterminid mitmesõnalised lihtterminid (lisagem ülaltoodud näidetele **olmekaup**, **püsikaup**; **masstoode**, **saritoode**; **agraarriik**, **üleminekuriik** e **siirderiik**; **kogukäive**, **rahakäive**; **euroraha**, **sularaha**). Omadusi väljendavad terminid kui esemete, nähtuste, mõistete ja toimingute keelelised ekvivalendid on väljendatud valdavalt nimisõna (**kokkuostuhind** – *закупочная цена*), omadussõna (**konkurentsivõimeline** – *конкурентоспособный*, **maksejõuetu** – *неплатёжеспособный, финансово несостоятельный*) või verbiga (**tõstma** – *поднимать / поднять, повышать / повысить*; **tarbima** – *потреблять*). Siinkohal tasuks märkida, et kakskeelsete oskussõnastike autorid on sageli väga ettevaatlikud tervikmõisteid tähistavate mitmesõnaliste terminite suhtes, jättes need sõnastikest välja põhjusel, et mitme-

sõnalised terminid tekitavad probleeme vastendamisel, kuna ei suudeta hõlmata mõiste kõiki tunnuseid või jõutakse ebaloomuliku tulemuseni. Käesolevas sõnastikus on mitmesõnalised terminid terminoloogia täieõiguslikud elemendid, nt:

jooksevremondigraafik *график текущего ремонта*
 maksetähtajapikendus *отсрочка платежа*
 ridaelamu *рядный дом (локальн.), таунхаус (в России)*
 sidusettevõtte *смежное предприятие*
 ärirahandus *финансы предпринимательства*

Niisugusele tähendusväljale nagu *majandus* paigutuvad lisaks võtme- ja alaterminitele ka sõnad ning sõnaühendid, mis on vajalikud majandusruumis kujunevate olukordade ja (rolli)suhete mõistmisel ja tõlgendamisel. Märkimisväärse osa sõnastikust hõlmavad põhisõnavarasse kuuluvad verbid ja neist moodustatavad ühendverbid, nagu näiteks *andma* – *давать / дать* (*edasi andma* – *передать / передать*, *sisse andma* – *подавать / подать*, *välja andma* – *выдавать / выдать*, *üle andma* – *передавать / передать*), *panema* – *класть / положить, ставить / поставить*; *nakladavata* / *наложить, vkladavata* / *вложить* (*kinni panema* – *закрывать / закрыть, бронировать / бронировать*, *kokku panema* – *складывать / сложить, монтировать / смонтировать*, *välja panema* – *выставлять / выставить*, *tähele panema* – *обращать / обратить внимание*), *saama* – *получать / получить, приобретать / приобрести* (*kätte saama* – *получать / получить*, *tagasi saama* – *получать / получить обратно*). Ülaltoodud mitmetähenduslikud verbid on majandusvaldkonna keelekasutuses sagedased igapäevaelu toiminguid ja suhteid väljendavad sõnad: *andis*, *pakkus altkäemaksu* – *дал, предложил взятку*, *pani raha panka* – *вложил ~ положил деньги в банк*, *sai tehingust kasu* – *получил выгоду от сделки* jne.

Et majandus on üles ehitatud kommunikatsioonile ja koostööle, tootja ja tarbija rollidele, neist tulenevatele suhetele, siis esitatakse

majandussubjektidele üha kõrgemaid nõudmisi oskuste osas, mis on seotud infovahetuse ja suhtlustarbega. Sõnastiku koostamisel on arvestatud majandusspetsialisti sotsiaalseid rolle ja realiseeritavaid rollisuhteid, mis dikteerivad vastava kõneregistri (formaalne, poolformaalne, neutraalne, informaalne) ning keelelise koodi, samuti ka olukorrakeskse väljendvara valiku ning esitusviisi (Kerge 2000: 87–89). Siinkohal võiks viidata N. Garbovskile, kes eristab interprofessionaalset ja intraprofessionaalset kommunikatsiooni (Гарбовский 1989: 31–35). Esimesel juhul kõneaktis osalejate professionaalne roll ei kattu, nt ettevõtja – klient, ettevõtja – maksuametnik, teisel juhul on kõne adressant ja adressaat sotsiaalselt ja professionaalselt võrdses staatuses, näiteks ettevõtja – ettevõtja. Suhtlustasand spetsialist – mittespetsialist realiseerub väga erinevates žanrides nagu näiteks seadmete ja aparatuuride kasutus- ja hoolduseeskirjad, kasutaja meelepea, aruanded, prospektid vms, mil ei saa keelele läheneda kui puhtterminoloogilisele süsteemile, vaid kui heterogeensele sõnavarakogumile, mille erinevad kihid sõltuvad suhtlusolukorrast, suhtluspartnerist ja suhtlustingimustest. Siit järeldub, et erialakeel on väga eripärane, mittehomogeenne, seda ka struktuurilt ja funktsioonidelt.

Huvipakkuv on tähelepanek, mille järgi on oskuskeel ülimalt dialogiseeritud, kuivõrd eeldab oma mis tahes avaldumisvormis arutelu, teaduslikku dialoogi (Славгородская 1985: 16–17). Sel põhjusel on keeleuurijad põiminud teadusliku dialoogi mõistesse kõne vormi e ülesehituse, aga ka dialoogis osalejate mõtte vormi[stuse]. Kõne all olevas sõnastikus peegeldub püüdlus sõnartiklites toodud lausenäidete ja fraaside näol pakkuda sõnastiku kasutajale vajalikku keeletuge vestluse ülesehitusel, samuti ka ülalhoidmisel, st kõnevooru alustamisel, ülevõtmisel, sellesse sekkumisel ja selle lõpetamisel. Nii näiteks on märksõna **aadress** – *адрес* varustatud lausenäitega **olete pöördunud valel aadressil** – *вы обратились не по адресу*, märksõnale **avaldus** – *заявление* on lisatud lausenäide **avaldus vaadatakse komisjoni poolt läbi** – *заявление будет рассмотрено комиссией*, *заявление будет рассматриваться комиссией*, märksõna **raha** alt leiab lausenäite

maksate sularahas või ülekandega? – Будете платить наличными или по перечислению? Märksõna **käsiraha** – задаток illustreerivad lausenäited **kui olete tehingust huvitatud, makske käsiraha ette** – если вы заинтересованы в сделке, внесите (уплатите) задаток, **tehingu ebaõnnestumise korral kaotate makstud käsiraha** – в случае неудачной сделки (вы) потеряете задаток.

Et kakskeelse oskussõnastiku koostamine eeldab täpsust ja süsteemsust vastendamisel, osutus selle printsiibi realiseerimine iseäranis komplitseerituks. Vastendatava keelendi puudumine sihtkeelses oskussõnavaras lõi vajaduse keelendeid märgendada (Raeste, Vedina 2004). Näiteks eestikeelne **ridaelamu** – рядный дом (локальн.), таунхаус (в России) või **osaühing** – обществе с ограниченной ответственностью, mis on otsene laen eesti keelest **osa + ühing** / най + общество. Viimasest saadakse Vene maal küll aru, kuid osaühingu tähenduses (ООО) seda ei kasutata. Sõna kasutamisele ainult Eesti kontekstis viitab märgend (локальн.) tõlkevaste järel. Märksõna **uusrikas** tõlkevastetena on antud eesti majandusruumis käibiv нувориш kõrvuti Venemaal kasutatava tõlkevastega **новый русский**. Märgend (в России) tõlkevaste järel tähistab sõna kasutusulatust. Firma juriidilise staatusega seotud oskussõnad, mida eesti ärimaastikul tuntakse kui **AS** (aktsiaselts), **OÜ** (osaühing), **TÜ** (täisühing), **ÜÜ** (usaldusühing), **FIE** (füüsilisest isikust ettevõtja) kattuvad vaid osaliselt mõistetega vene majandusruumis. Vrd **АО** (акционерное общество), **ООО / ТОО** (общество/товарищество с ограниченной ответственностью), **ПТ** (полное товарищество). **AS** mõiste laieneb vene majandusruumis ka ettevõtluse kitsamatele vormidele: **ГАО** (государственное акционерное общество), **ОАО** (открытое акционерное общество), **ЗАО** (закрытое акционерное общество). Ettevõtluse üks vorme **FIE** (füüsilisest isikust ettevõtja) on Vene majandusruumis käesoleval ajal veel juriidiliselt sätestamata. Tõlkevastet **частный предприниматель** küll kasutatakse, aga juriidiline staatus mõistel puudub.

Kuna tegemist on õppesõnastikuga, mille koostamisel tuleb lisaks sõnastiku kasutaja kõnevajadustele arvestada ka tema eeldatavat keeleoskustaset (Euroopa Nõukogu keelemapi süsteemis vähemalt B1 e nõrk kesktase), siis tähtsustub sõnastikus sisalduv grammatiline info. Seda antakse nii lähte- kui ka sihtkeele puhul valikuliselt mõlema keele eripära arvestavalt, kuid süsteemselt. Grammatikaga seotud raskused ja sellest tulenevad sõnakirjete vormistamise probleemid ei haaku käesoleva kirjutise eesmärkidega, seetõttu nendel üksikasjalikumalt ei peatuta.

Sõnaraamat ei hõlma kaugeltki kogu majandusterminoloogiat, mis areneb ja muutub iga päev. 2006. a. detsembris möödub kolm aastat selle ilmumisest. Vahepeal on autor teinud hulgaliselt parandusi ja täiendusi, mis on sõnaraamatute koostamisel ilmne paratamatus. Samal ajal on oskuskeele uurimine jõudnud ajajärku, mil terminoloogiat ei vastandata üldkeelele, termineid muule sõnavarale (vt Laur 2003). Rakendatakse uuringuid, mis peavad testima valdkonnakeskseid termineid, tegeldakse terminoloogia arvutilingvistilise suuna arendamisega. Terminoloogid peavad valmistuma mitmemõõtmelise maailma mõistmiseks. Millist lähenemisviisi nad seejuures eelistavad, näitab aeg. Kindlasti ei saa terminoloogide eelistusi ignoreerida sõnastiku kordustrüki väljandmisel.

KIRJANDUS

- Erelt, Tiiu, Tavast, Arvi 2003.** Eesti oskuskeelekorralduse seisund. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Hennoste, Tiit 2000.** Allkeeled. – Eesti keele allkeeled. Toim Tiit Hennoste. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 16. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 9–56.
- Kerge, Krista 2000.** Kirjakeel ja igapäevakeel. – Eesti keele allkeeled. Toim Tiit Hennoste. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 16. Tartu, 75–110.

- Laur, Mall 2003.** Oskuskeele 14. sümpoosion Surrey ülikoolis 18.–22. aug. 2003. Kommunikatsioon, kultuur, teadmine. Ülevaade. <http://www.computing.surrey.ac.uk/lsp2003/>
- Raadik, Maire 2003.** Panganduskeel. – Eesti kirjakeele kasutusvaldkondade seisundi uuringud. Toim Maire Raadik. TPÜ eesti filoloogia osakonna toimetised 4. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 156–170.
- Raadik, Maire 2004.** Oskussõnastikud. – Keelenõuanne soovitab 3. Koost ja toim Maire Raadik. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 194–200.
- Raeste, Eve 2003.** Eesti-vene majandussõnastik. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Raeste, Eve 2004.** Oskussõnavara kujundamine – metoodilisi nõuandeid ja praktilisi lahendusi. – Emakeel ja teised keeled IV. Toim Birute Klaas ja Silvi Tenjes. Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetooli toimetised 3. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 146–155.
- Raeste, Eve, Vedina, Ljudmila 2004.** Eri kultuurist pärinevate õppijate maailmapildi ristumiskohad erialakeele õpetamisel (kakskeelse majandussõnastiku näitel). – Võimalus ja paratamatus olla õppija. Toim Ulve Kala, Inger Kraav, Tiia Pedastsaar, Leida Talts ja Katrin Poom-Valickis. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool, 137–143.
- Suppi, Siiri 2003.** Majanduskeel. – Eesti kirjakeele kasutusvaldkondade seisundi uuringud. Toim Maire Raadik. TPÜ eesti filoloogia osakonna toimetised 4. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 149–155.
- Vedina, Ljudmila.** Vene-eesti äri- ja majandussõnastiku käsikiri (sõnaraamat on koostamisel, valminud on osad A–C).
- Гарбовский Н. К. 1989.** Профессиональная речь (функционально-стилистический аспект). – Функционирование системы языка и речи. Москва.
- Славгородская Л. В. 1985.** Взаимодействие устной и письменной речи в сфере научного знания. – Научная литература: язык, стиль, жанры. Москва.

Eesti keele sõnatuletussüsteemi omandamisega seotud probleeme

Sirje Rammo

Tartu Ülikool

Käesolevas artiklis püüan juhtida tähelepanu mõnedele eesti keele sõnatuletussüsteemi omandamisega seotud probleemidele. Vaatluse all on eesti keele verbituletusprotsess vene emakeelega üliõpilaste keelelises tegevuses, üksikasjalikumalt kausatiivide ja *ise*-kontinuatiivide kasutamine.

Analüüsitav keelematerjal on kogutud Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) eriala 40-lt vene emakeelega üliõpilaselt, kes lahendasid verbituletusalaseid ülesandeid harjutuskogumikust „Eesti keele sõnavara harjutusi” (Rammo 2003). Informandid jagunesid kahte rühma:

- 1) sõnamoodustuskursuse läbinud üliõpilased (30);
- 2) kursust mitteläbinud üliõpilased (10).

Pärast ülesannete parandamist palusin õppijatel oma keelelisi valikuid põhjendada. Uurimuses toon välja mõlema rühma töödes esinevad vead ning üliõpilaste põhjendusi ja kommentaare oma vigade kohta.

Eesti keele kui võõrkeele õpetusele peaks sõnamoodustus erilist huvi pakkuma seetõttu, et moodustussmallide omandamine võimaldab õppijal sõnu ise luua. Niisiis on tuletusõpetuse peamiseks ülesandeks moodustussmallide õpetamine. Nagu iga keeleüksuse praktilisel õpetamisel, ilmneb ka siin kaks omavahel seotud külge: tuletise tähendus ja moodustusviis.

Tuletisi võib eesti keeles pidada leksikoni ja grammatika ühendslüliks: ühelt poolt kuuluvad kõik sõnad keele leksikoni, teiselt poolt on tuletiste moodustamine kirjeldatav grammatikareeglitega (Kasik 2004: 16).

Tuletiste analüüs on otstarbekas kahest aspektist:

1. Kirjeldada olemasolevaid tuletisi, nende struktuuri ja semantikat – see on keeleteaduslik kirjeldus.
2. Selgitada tuletiste moodustamist keelekasutaja seisukohalt. Selline selgitus on vajalik õpetatavate praktiliste oskuste arendamiseks.

Tuletisi võib omandada valmis kujul nagu lihtsõnugi, seejärel, keele omandamise protsessis, kujunevad analoogia alusel tuletusmudelid. Osa tuletisi kuulub valmiskujul keelekasutaja leksikoni, need säilitatakse tema mälus (nn leksikonisõnad), osa tuletisi aga moodustatakse tekstiloomeprotsessi käigus (neid nimetatakse tekstisõnadeks) sõnamoodustusreeglite järgi.

Mitmekordse kasutuse tulemusel võivad tekstisõnad muutuda leksikonisõnadeks. Osa sõnu keeles on tähenduslikult iseseisvunud ja neid ei ole enam otstarbekas selgitada tuletustüübi tähenduse kaudu. Idiomatiseeruda võib terve tuletiste rühm, aga ka üksikutetis, näiteks täiesti individuaalse tähendusega on kausatiivverbid (*istutama*, *laulutama*), kuigi nad on korrapäraselt verbidest tuletatud. Sellised sõnad kuuluvad leksikoni ning neid kasutatakse nagu iseseisvaid lihtsõnu. Selliste sõnade puhul pole alati otstarbekas sõnaseletusel toetuda tuletusmallidele. (Kasik 2004: 17–19)

Niisiis on keeleõpetaja jaoks oluliseks probleemiks tuletusmallide seletamise otstarbekus. Eesti keele tuletusmallide omandamise muudavad eesti keele kui võõrkeele õppijatele raskeks mitmed asjaolud:

1. Liite tähenduse vähene läbipaistvus. Liited tähistavad enamasti mingeid üsna abstraktseid semantilisi kategooriaid. Tavaliselt ilmneb tuletusliite tähendus konkreetsemalt alles tuletise tähenduse ja alussõna tähenduse võrdlemisel. Õpetamise alguses tuleb valida vähem abstraktse tähendusega ja läbipaistvamad liited (Karlep 2003: 95).
2. Samalaadse tähenduse väljendamine mitme liitega. Näiteks translatiivi liited *-u* ja *-ne* on tähenduslikult üsna lähedased, kuid neil on siiski erinevad tähendusvarjundid. *u*-tuletistel

puudub vähehaavalise muutumise varjund (nt *kuumuma* – *kuumenema*). Selliste liidete puhul on otstarbekas pärast mallide omandamist ükshaaval tutvustada nende vahekorda, erinevaid tähendusvarjundeid.

3. Liitel võib olla mitu tähendust: näiteks *u*-verbid võib jagada kolme rühma: a) deverbaalsed automatiiv- ja refleksiivverbid, nt *anduma*; b) frekventatiivverbid, nt *kraaksuma*; c) denomi-naalsed translatiivverbid, nt *närbuma*. Tuletusmalli õpetades on vaja käsitleda sõnu tähendusrühmade kaupa.
4. Ühest ja samast sõnatüvest saab moodustada tuletisi paljude liidetega, nt *sõna*, *sõnastama*, *sõnastus*, *sõnatu*, *sõnakas*, *sõna-kus*, *sõnastik* jne. Pärast erisuguste mallide omandamist tuleb kindlasti tegelda sõnapesadega. (Karlep 2003: 95)
5. Tuletis võib sisaldada mitut liidet. Pärast tuletusmallide omandamist tuleb tegelda ka tuletusmorfoloogilise analüüsiga, mis annab vastuse küsimusele, kuidas analüüsitav tuletis on moodustatud (nt *uue/n/d/us/lik*).
6. Tutvustada tuleb tüvemuutusi, sest tuletusalused sõnatüved ei esine liite ees alati ühesugusena, vaid nad varieeruvad (nt *õppi/mine*, *õpi/ng*).
7. Vene emakeelega eesti keele õppijatele tuleb rõhutada, et eesti keelele on oluline transitiivse ja intransitiivse tähenduse vastas-tikune üleminek.

Sihilised ja sihitud tegusõnad moodustavad omavahel paare:

- sihitust verbist tuletatakse sihiline verb: Supp *keeb* → Ema *keedab* suppi.
- sihilisest verbist moodustatakse sihitu verb: *Kordasime* sõnu. → Need sõnad *kordusid* sageli.

Niisiis tuleb tuletusmallide õpetamisel ja keelematerjali valikul arvesse võtta mitmeid asjaolusid.

Moodustusmalli kujunemisest saab rääkida sel juhul, kui sõnu ei omandata ükshaaval leksikonisõnadena, vaid neid osatakse ka ise moodustada. Keeleõppijal tuleb kas teadlikult või ebateadlikult

(keelevaistu abil) omandada sõnarühma ühine tähendus ja moodustusreeglid. On selge, et sõnamoodustus eeldab analoogia rakendamist tuletusmallide omandamisel. Sõnatuletus on õppijale raskem kui vormimoodustus – raskusi põhjustavad tuletiste abstraktsus, liidete vähem korrapärane kasutamine sõnalõppudega võrreldes ning alustüve muutused.

Järgnevalt mõned näited üliõpilaste poolt lahendatud tuletusalastest ülesannetest ja neis esinenud vigadest.

Harjutus 1. (Rammo 2003: 5–6)

Moodustage intransitiivsest verbist kausatiivne transitiivverb. Muutke tuletusaluse verbi subjekt objektiks (pöörake tähelepanu objektikänetele).

1. Kevadel sulab lumi päikese käes kiiresti. Kevadel ... päike ... kiiresti.
Vastajaid 40: õigeid lauseid 15 / valesid 25 (8); vale verb 6 (6) / vale objekt 24
 sulandab, sulub, sulutab *pro* sulatab
 lund, lumi *pro* lume
2. Tugeva sügistormiga langesid metsas puud. Tugev sügistorm ... metsas ...
40: 34 / 6 (5) 4 (4) / 2
 langenes *pro* langetas
 puud *pro* puid
3. Laps kohkus koera nähes. Koer
40: 25 / 15 (8) 11 (8) / 4
 kohkutas, kohkas, kohksatas, kohatas, hirmutas, ehmatas *pro* kohutas
 lapse *pro* last
4. Puder kõrbes põhja. Ma põhja.
40: 27 / 13 (5) 2 (2) / 13
 kõrbetasin, kõrbetasin *pro* kõrvetasin
 putru, putra, pudrat *pro* pudru
5. Lahtine värav kääksub tuule käes. Tuul ... lahtist ...
40: 35 / 5 (2) 3 (2) / 2
 kääksab, kääksatab *pro* kääksutab
 värava *pro* väravat

6. Uksekell helises mitu korda, enne kui uks avati. Ta ... mitu korda ..., enne kui uks avati.
40: **35 / 5 (3)** **0 / 5**
 kelli, kellaga, ust *pro* kella
7. Peremehe poeg nais naabertalu rikka peretütre. Peremees naabertalu rikka peretütrega.
40: **15 / 25 (8)** **15 (9) / 10**
 naitas, naistas, naisas, naisetas, naisatas *pro* naitis
 poega *pro* poja
8. Põuaga närtsivad lilled ja rohi. Põud ja rohu.
40: **17 / 23 (8)** **6 (3) / 18**
 närtsus, närtsis, närbus *pro* närtsitas
 lille, lilli, lillesid, lilleid *pro* lilled
9. Pärast rasket haigust halvenes tema kuulmine ja nägemine veelgi. Raske haigus ... tema ... ja ... veelgi.
40: **33 / 7 (5)** **2 (1) / 7**
 halvas, halves *pro* halvendas
 kuulmise ja nägemise *pro* kuulmist ja nägemist
10. Teekäija eksis tuisus. Tuisk
40: **37 / 3** **0 / 3**
 teekäijast, teekäiasid *pro* teekäijat

Selles harjutuses tuli intransitiivsest verbist moodustada kausatiivne transitiivverb. Töökäsus rõhutati, et tähelepanu tuleb pöörata objektkäänetele. Selliseid harjutusi on kogumikus rohkesti, sest *-ta* on eesti keeles produktiivseim verbiliide, tema abil saab tuletada deverbaalseid kausatiivverbe ja denominaalseid faktitiive.

Kausatiivid e põhjustamisverbid väljendavad objektile suunatud tegevust, mille eesmärgiks on põhjustada objektis mingeid muutusi. Kausatiivide puhul tuleb keeleõppijaile rõhutada, et neid moodustatakse intransitiivsetest verbidest ja kausatiivliide aitab hoida lahus sihilisi ja sihituid verbe. Niisiis kasutatakse eesti keeles *ta*-liidet verbide süntaktiliste omaduste muutmiseks.

Kausatiivsuse märkimiseks ei ole vene keeles alati täpset morfeemset väljendusvahendit, sageli väljendatakse kausatiivsust leksikaalselt, st et leksikaalsel kausatiivil ja selle mittekausatiivsel vastel ei ole vormilist seost (Külmoja jt 2003: 31). Nii mõnigi

kord saab õppija kasutada siin interferentsi strateegiat: vene keeles moodustatakse kausatiive sageli refleksiividest liite –*ся* eemaldamisega (nt *halvenema* – *halvendama*, *ухудшаться* – *ухудшать*). Selline ülekanne aitab õppijal paremini mõista kausatiivverbide tähendust.

Harjutuse kirjutas 40 vene emakeelega üliõpilast, 10 neist polnud eelnevalt kuulanud eesti keele sõnamoodustuse loenguid. Esimene arv kooloni järel näitab korrektseid lauseid, teine vigaseid. Teise arvu järel sulgudes on märgitud sõnamoodustuskursust mitteläbinud üliõpilaste poolt tehtud vigade arv. Ülesande lõpus on antud veel kaks arvu: esimene märgib ebaõnnestunud tuletust, teine ebaõiget objektikasutust. Arvurea all on esitatud kõik pakutud vastusevariandid.

Nagu analüüsist näha, ei valmista kausatiivverbide moodustamine tuletusõpetusega tegelenud üliõpilastele raskusi. Astmevahelduslike verbide puhul on probleemiks sobiva tüvevariandi leidmine (*kohkuma* – *kohutama*, *kõrbema* – *kõrvetama*). *naima*-verbi puhul ei meenunud õppuritele, et kausatiivsufiksina võib esineda ka *-t*. Vigade analüüsimiseks intervjueerisin 10 üliõpilast, kes selgitasid, et liitsid tüvele *ta*-liite ja said vormi *naitama*.

Kõige rohkem valmistas raskusi õige objektikäände valik. Vähest täisobjekti kasutamist (nt lausetes 1 ja 4) põhjendasid informandid vene keele mõjuga: vene akusatiivi vastena tajuvad nad eesti keeles partitiivi.

Järgnevalt vaatlen sama informantide rühma poolt lahendatud *ise*-kontinuaatiivide tundmist nõudvat ülesannet.

Eesti keelt iseloomustab väga suur onomatopoeetilis-deskriptiivsete sõnade hulk. Eesti keele onomatopoeetilis-deskriptiivsetest tüvedest on umbes 60% olemas üksnes eesti keeles (Rätsep 2002: 68). Huno Rätsepa (samas) andmetel on eesti kirjakeele tüvevaras üle 1000 onomatopoeetilis-deskriptiivse tüve, need moodustavad tüvevarast ühe viiendiku. EKK (2000: 450) väitel moodustab selle rühma sõnavara lahtise hulga, mida iga eestlane tarviduse korral vaevata täiendab. Mart Mäger (1959: 523) aga väidab, et uute onomatopoeetiliste tüvede loomine on piiratud häälikusümboolika

tõttu. On ilmne, et nii arvuka sõnarühma mittetundmine on takistuseks nii eesti üldkeeles omandamisel kui ka ilukirjanduskeeles mõistmisel.

Tundub, et onomatopoeetilis-deskriptiivsete sõnade kasutamine vene keeles on piiratum kui eesti keeles. Venekeelsed helikujutamise seotud verbid on tihti laiema tähendusega, abstraktsemad, vähe konkretiseeritud. Ühele venekeelsele heli märkivale sõnale leidub eesti keeles mitu vastet, nt *зрѡхѡмѧтъ* – *kolisema*, *klobisema*, *kõbisema*, *kõmisema*, *müdisema*; *мрѡѡмѧтъ* – *kõmisema*, *prõgisema*, *ragisema*, *kärisema* jne. (Kobõlkina 2000: 154)

Harjutus 2. (Rammo 2003: 8–9)

Kasutage harjutuse lõpus olevaid ise-liitelisi verbe.

1. Jalge all ... kirjud sügislehed.
40: 34 / 6 (6)
sulisevad, plagisevad *pro* sahisavad
2. Liha ... pannil.
40: 30 / 10 (6)
vuriseb, krudiseb, suliseb *pro* säriseb
3. Värskest sadanud lumi ... jalgade all.
40: 20 / 20 (9)
hubiseb, ragiseb, suliseb, müriseb *pro* krudiseb
4. Ketrajate vokid ... kiiresti.
40: 29 / 11 (8)
krudisevad, vidisevad, nagisevad *pro* vurisevad
5. Rentslites ... kevadveed.
40: 29 / 11 (8)
krudisevad, sahisavad, mürisevad, vurisevad, plagisevad *pro* sulisevad
6. Märjad puud ... kaua pliidi all, enne kui põlema läksid.
40: 19 / 21 (9)
kolisevad, vidisevad, plagisevad, pinisevad, surisevad *pro* visisevad
7. Pimedas toas ... kahvatu küünlaleek.
40: 25 / 15 (8)
plagiseb, vidiseb, visiseb, suliseb *pro* hubiseb
8. Pesunööril ... märjad linad.

- 40: 26 / 14 (7)
nagisevad, surisevad, larisevad, sulisevad, ragisevad *pro* plagisevad
9. Ma ei saanud öösel magada, sest toas ... sääsed.
40: 30 / 10 (6)
visisesid, särisesid *pro* pinisesid
10. Kartulivõtjate käed ja jalad ... väsimusest.
40: 26 / 14 (7)
särisevad, nagisevad, mürisevad, pinisevad, tilisevad *pro* surisevad
11. Mööduvate hobuste kaelas ... aisakellad.
40: 35 / 5 (3)
kolisevad *pro* tilisevad
12. Vargad põgenesid, nii et põõsad ...
40: 20 / 20 (8)
särisesid, nagisesid, kolisesid *pro* ragisesid
pinisema, sulisema, kolisema, särisema, krudisema, vurisema, sahisema, visisema, plagisema, müriseema, hubisema, vidisema, larisema, ragisema, tilisema, nagisema, surisema

Vene üliõpilastele on suureks probleemiks *ise*-liiteliste kontinuaatiivverbide kasutamine.

Onomatopoeetilis-deskriptiivsete sõnade (sealhulgas *ise*-kontinuaatiivide) õpetamisele tuleb pöörata suurt tähelepanu. *-ise* tuletab onomatopoeetilis-deskriptiivsetest tüvedest deskriptiivverbe. Verbide vormiline moodustamine ei valmista üliõpilastele raskusi, *ise*-tuletised on produktiivne lahtine tuletustüüp. Pidevat tööd tuleb teha tähendusküljega. On selge, et tegemist on vähe kasutatavate sõnadega ning võib arvata, et kogu onomatopoeetilis-deskriptiivsete sõnade rühm on mitte-eesti emakeelega õppijatele leksikonisõnad. Neid tuleks õpetada sõnatasandil kollokatsioonide kaudu, mitte tuletusmallide abil. Kõik intervjueeritud üliõpilased kinnitasid, et *ise*-tuletise tajumine ja sobiva tüve valimine valmistab neile raskusi, nad pidasid ainuvõimalikuks onomatopoeetilis-deskriptiivsete sõnade õppimist kollokatsioonide kaudu.

Käesolev artikkel tutvustas väikest osa uurimusest, mille eesmärgiks on esile tuua seaduspärasusi, millele vene emakeelega üliõpilased eesti keele sõnamoodustusprotsessis toetuvad, mis-

suguste sõnamoodustusmallide puhul mõjutab neid emakeel, milliste tuletusmallide puhul võib mitte-eestlane moodustada tuletisi, mida ta pole varem kuulnud ega kasutanud.

KIRJANDUS

- Karlep, Karl 2003.** Kõnearendus. Emakeele abiõpe II. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kasik, Reet 2004.** Eesti keele sõnatuletus. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- EKK = Erelt, Mati, Tiiu Erelt, Kristiina Ross 2000.** Eesti keele käsiraamat. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Kobõlkina, Irina 2000.** Onomatopoeetilis-deskriptiivsed *ise-, in-, inal-*sõnad Jaan Krossi romaanis „Kolme katku vahel” ja nende tõlkevasted vene keeles. Bakalaureusetöö. Käsikiri Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetoolis.
- Külmoja jt = Кюльмоя, Ирина, Вайгла, Эда, Солль, Майе 2003.** Краткий справочник по контрастивной грамматике эстонского и русского языков. Тарту: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Mäger, Mart 1959.** Onomatopoeetilisest sõnavarast eesti keeles. – Keel ja Kirjandus 9, 522–526.
- Rammo, Sirje 2003.** Eesti keele sõnavara harjutusi. Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetooli toimetised 2. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Rätsep, Huno 2002.** Sõnaloo raamat. Tartu: Ilmamaa.

Jyväskylä University Language Policy: What Is It for?

Kari Sajavaara †

*Centre for Applied Language Studies
University of Jyväskylä*

Introduction

Language learning has traditionally been valued in Finland and has therefore been given an important role in education. Finnish and Swedish are national languages as specified in the Language Bills from 1922 and 2004. The speakers of both of these languages have been given equal rights as concerns language issues. Finland has had a National Foreign Language Policy since 1978 to direct the country's foreign language education. Evidence of language competences in the mother tongue and foreign languages has been required in higher education since the nineteenth century.

A new degree and examinations system was introduced in 1980. The earlier language requirements, which had mainly been targeted towards study skills, were radically revised. The Maturity Examination in the mother tongue covering both language and content was retained. A new element in all degrees was an examination in the non-native national language as required for civil servants in bilingual areas of the country. New type of examinations covering both written and spoken skills in one or two foreign languages were introduced, depending on the objectives of the study programmes. The examinations and relevant language courses were to relate to both study and professional language skills.

Some further revision of the language requirements took place in connection with the new Universities Bill in 1997 and the changes introduced in higher education during the Bologna process. The requirements vary depending on the degree, and their scope and content are specified at faculty level. The scope of the

language requirements varies from a minimum of five ECTS credits up to as many as 45 credits. The language requirements concern all students enrolled in Finnish institutions of higher education.

The process of establishing university language centres in Finland to take care of language programmes for all students started in 1968. The first centres were launched early in the 1970s. Today all Finnish universities have language centres, which constitute a network. From 1974 to 1996 the University of Jyväskylä housed the Language Centre for Finnish Universities, which was responsible for assisting the local centres in areas such as testing, materials production, and training. Many of the Centre's functions became superfluous after the local centres reached full functional capacity, and the Centre was turned into a research centre called the Centre for Applied Language Studies. Some of the institutions working in the area of non-university higher education have also established language centres, others take care of the language education offered in different ways.

The learning outcomes and the required competences are not specified nationally beyond general statements. The Common European Framework is being introduced gradually, but a great deal of work is necessary for it to be adapted for the purposes of higher education. With the exception of the mother tongue and the non-native national languages, there are no statutory restrictions as concerns the range of languages to be included in the degrees. Most students cover the requirement for one foreign language by taking an examination in English. The language centres try to offer as many language courses as possible on voluntary basis, but due to severe financial restrictions all demand cannot be met.

The European Language Council, which is an association uniting language programmes in European universities, has been active in promoting creation of university language policies to boost languages-for-all programmes. The policy adopted by the University of Jyväskylä is one of the first, or maybe even the first,

to be enforced. The Senate of the University of Jyväskylä adopted the Language Policy in October 2004.

Jyväskylä University Language Policy: Aims and Objectives

The Jyväskylä University Language Policy covers both language education and all other language-related activity within the University. In the policy, language means language and communication in various types of activities from an individual language user's viewpoint. The principles of plurilingualism as specified in the Common European Framework are applied. Plurilingualism refers to the ability to use the mother tongue and one or more other languages in communicative functions for various purposes in different contexts.

The motivation for the policy was internationalisation and its increased impetus on the activities of the University, EU educational and research policies, increased multilingualism and multiculturalism in society and the University, and developments in information and communication technology. Societies are in flux in many ways. It is only necessary to refer to phenomena like globalisation, liberalisation, urbanisation, disappearing borders, technological innovation, growth of service industries, increased mobility across borders, and added importance of the media. At the same time, distances have become shorter, and direct contacts between people have become easier. All this has had an immediate impact on requirements in the area of language and communication, particularly in institutions of higher education, because professional competence involves language and communicative competence as an integral element. Multiliteracy is sometimes used as a new term to cover such a competence. At the same time, universities are becoming more and more socially accountable and have to pay attention to being cost effective.

Socialization into professions involves multiple literacy in the mother tongue and other relevant languages. This means a socially oriented and functionally diversified language and communication competence, which also incorporates familiarization with modern means of communication. In this way, languages are a vital concern for academically trained people throughout their lives and are a key factor in an economically effective and socially cohesive Europe.

Since language and communication competences are considered to belong to the basic competences of academically trained persons, the primary objective of the Jyväskylä University Language Policy is education of experts who are communicatively competent and aware of their responsibility for the way language is used. According to the Language Policy, communicatively competent experts can appropriately use the Finnish language in speech and writing; they have mastered the language of their own professional and research fields and know how to transfer information to experts in other fields and to the general public; they have the skills in Swedish required for civil servants in bilingual areas of Finland and can use at least one foreign language competently in speech and writing. Language education also aims at giving an idea to students of language's importance as an integral element of their future activities in their own areas of expertise. Increased language awareness is therefore an important element in all degree programmes.

One of the accepted principles of the Language Policy is that all university teachers are also language teachers. When engaged in teaching, assessment and tutoring, all teachers are expected to pay attention to the interrelationship between subject matter and linguistic expression. It is considered important that appropriate language use is no longer the responsibility of language teachers alone.

Students themselves are also responsible for the development of their competences in the mother tongue and other languages. Good results depend on students sharing the responsibility for

language learning, for learning to learn, and for self-evaluation of the competence acquired. The University will provide a range of resources for autonomous language learning.

According to the Policy, the University will make an effort to promote national language policy, national language education policy and language planning in accordance with developments at home and abroad. The University will also participate in European and other international collaboration to promote language education policies and language programmes in the area of higher education.

Language of teaching and research

Since the early history of the University of Jyväskylä is closely connected with the history of the Finnish language as a medium of education, the University has considered it important to foster the Finnish language and its use. The University lays stress on the importance of the mother tongue for human growth, development, and learning. A good command of the mother tongue and awareness of its importance are important ingredients of all high-level academic expertise and are also a foundation for the learning of foreign languages. The University will encourage good use of Finnish by teachers and tutors by highlighting good practices and by providing training in pedagogical communication. At the same time, internationalisation in the domestic context is sought by exploiting the University's inherent multiculturalism.

Language education for bachelors' and masters' degrees will be planned and implemented jointly by the faculties, departments, and the Language Centre. The faculties and departments have to secure the resources necessary for language education. Students are expected to include plans for language and communication studies in their personal study programmes.

To be admitted to the University the students have to have a good writing skills in their mother tongue, good basic skills in

Swedish, and a good command of at least one foreign language. Good multiple language competence can be taken into account as a criterion when new students are admitted to the University.

The education given by the University will make provision for the needs of internationalisation. Graduates will be able to serve successfully in the international labour market and in multicultural working environments.

Language and communication skills will be linked up with students' academic socialisation and development of expertise. New learning environments will be exploited to develop flexible models of training and education which will meet the requirements of the advancing progression of studies and expectations of needs in the future labour market.

Students will also be informed about the meaning of language, language use and communication, the ways in which language is embedded in culture, language learning, and their own strengths and weaknesses. Their mother tongue competence will be observed in communicative tasks throughout their study careers at the University.

Students' foreign language competences will be developed in terms of plurilingualism as expressed in the Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching, and Assessment, which has been developed by the Council of Europe. English is not sufficient to meet the needs of foreign language competence for academically trained Finns, and therefore the University will help students expand their skills in other languages.

Language degree programmes and teacher education

The education of language experts will be developed in the Department of Languages jointly by different language subjects. The Language Centre, the Centre for Applied Language Studies and, in the area of the pedagogical studies of language teacher

trainees, the Teacher Education Department also take part in the planning and development of the programmes.

The programmes of language subjects will be founded on the common scientific and research basis of the subjects and the principles of plurilingualism. Transparent objectives will be spelled out for language proficiency courses. The programmes will include an integrated component of credits to be obtained in an area where the language concerned is spoken.

In teacher education, special attention will be paid to the importance of language, the mother tongue in particular, as an instrument for intellectual growth and learning. The role of writing skills and language awareness will be strengthened in the education of comprehensive school teachers. In teacher education, attention will be paid to the teaching of special groups (e.g. with mother tongues other than Finnish and sign language).

Teaching in a foreign language

A teacher giving instruction in a language other than his or her mother tongue has to have a command of the language sufficient for the use of flexible interactive teaching methods. This means a language competence at the second highest level on the six-level grading scale (C1 in the CEF). If all instruction in a programme is in a language other than Finnish, the teachers have to be able to tutor multicultural and linguistically heterogeneous groups. A sufficient competence in the language of instruction will be required of students who want to attend programmes in which the language of instruction is other than Finnish.

Programmes taught in languages other than Finnish will have to have relevance for both Finnish and foreign students.

Sufficient scope will be given in the programmes for the development of language and communication skills. When instruction is in a language other than Finnish, particular care will be taken that Finnish students acquire the relevant concepts and

terminology in Finnish. Students have the right to take examinations and perform writing tasks in Finnish when participating in programmes taught in other languages.

Assessment of language competence

Uniform criteria will be developed for the evaluation of the Maturity Examinations. These criteria will specify how the grading for the content and that for the mother tongue skills are integrated. Criteria for good learned and scholarly texts and for written mother tongue competence required for degrees will be worked out.

Foreign language competences will be assessed by means of the assessment criteria included in the Common European Framework of Reference as applied to higher education.

Assessment by the Language Centre and by the Department of Languages will be based, where applicable, on a common understanding of the language skills required at each level of language competence.

Foreign students

Foreign students are given good opportunities to study Finnish and acquaint themselves with Finnish culture. Foreign degree students will be given a chance to study Finnish at the beginning of their studies to the extent that they will be able to participate in programmes taught in Finnish.

The language and cultural resources of foreign students will be tapped in teaching and development of competences required abroad.

Foreign students entering masters' programmes taught in languages other than Finnish have to give evidence of their having

relevant competence in the language of instruction by means of a language test acknowledged internationally.

Foreign students will be given training orientating them in learning in a foreign language and in academic practices.

Exchange programmes

Students who are planning to participate in exchange programmes will be given relevant language and orientation courses. The basic requirement is that they have the language skills necessary for studies in the target country. Students will be given opportunities to learn, maintain, and broaden competence also in languages other than English.

Postgraduate programmes

Postgraduate students and young researchers have to develop academic language and communication skills that are sufficient for international networking and publishing in languages other than Finnish (mostly English).

Postgraduate students and research staff members will be given a chance to participate in discipline-based courses in science communication in Finnish and English, and also in other languages, if necessary.

Publication of research results

Research results are published in international languages as appropriate. It is also considered important to publish research results in Finnish to maintain scientific and research traditions in the Finnish language.

It is authors of publications who are primarily responsible for the quality of language in their publications. Faculties and departments can, if feasible, support the translation of publications and the checking of the language in them.

The editors of the series published by the University will share the responsibility for the quality of language in publications in these series.

Language competence of the staff

Finnish is the official language of the University. Persons wishing to do so have also the right to take care of personal issues in Swedish and they can receive the relevant documentation in the same language.

Administrative units have to have staff members who have sufficient competence in Swedish.

When the University is recruiting new staff, attention is paid to their competence to perform their professional duties in English or some other international language. Such language competence can be considered an additional qualification for appointment.

The University staff will be given a chance to participate in supplementary and brush-up language training in the mother tongue and foreign languages. The staff will also be given opportunities for independent language learning.

Information material, information on the web, and sign posting

Administrative units are responsible for the language and layout of the information material, brochures, and information available on the web that they produce. When considered necessary, the material has to be checked by competent experts. Finnish signs on campus will be supplemented with signs in English.

Follow-up

The University has a Language Policy Committee, which is appointed by the Rector. Its term of office is three years. The Committee will observe the implementation of the University Language Policy and make recommendations for the implementation of language political objectives. The Committee is also responsible for promoting collaboration and integration of activities between various administrative units in the area of languages.

The members of the Language Policy Committee represent all administrative units responsible for language education, other units giving instruction, administrative staff, and the Student Union

The Language Policy will be revised if considered necessary, at least every three years.

During its first year of activity, the Language Policy Committee made plans for a language political seminar and for a clinic to boost students' mother tongue skills and assist teachers of the mother tongue. It also surveyed the requirements for Finnish in masters' programmes taught in languages other than Finnish, observed attendance at language courses after the Bologna degrees and examinations reform, discussed the availability of sign language interpreting and the measures to be taken in the area. It surveyed the availability of services in Swedish in all administrative units, made a proposal to the effect that language qualifications be considered systematically for recruitment (classification of various kinds of qualifications and experience), and carried out an inventory for the need of new signs in languages other than Finnish on campus.

Problem areas

The adoption of a language policy for the University does not mean that all problems relating to language education as well as language and communication will automatically be solved. The

implementation of the policy will be a long and slow process, which will largely depend on the willingness of the people involved to accept the ideas in the policy. The new degree and examinations system based on the Bologna process will result in problems of its own. A particularly problematic question is the integration of language learning into the requirements of various professional areas, because there has been a tendency to locate language and communication course work in the programme of the early phases of the study career.

Coordination and collaboration require special attention, particularly between the Language Centre, the Faculties and various language subjects in the Department of Languages.

Quality issues are of primary importance. What is targeted in the Language Policy may clash with what is expected in subject-based requirements. The competition for good students between universities is becoming harder, and it may be the case that faculties are not very happy to accept requirements for language competence at entrance to the University. For various reasons the Finnish school system has had problems in implementing the national foreign language policy, which means that some of the tasks that have traditionally been taken care of by schools are being transferred to higher education. For high quality it is important that the University is able to attract highly qualified staff, who are also willing to be exposed to continuous training, also in the area of language and communication competence.

Particular attention will have to be paid to the evaluation of learning outcomes. It is necessary to find ways to offer language education beyond the skills at minimum level. It is important for students to be able to improve their competences throughout their study careers. The levels of skill and competence cannot be totally open to interpretation by teachers: a criterion-referenced framework will be a necessity.

The success of the policy will largely depend on the success of various integrative measures. The attitudes among non-language

department staff are of particular relevance. All teachers should be able to see their role as mentors of language and communication.

REFERENCES

- The Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*: [http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/documents_intro/common_framework.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/documents_intro/common_framework.html)
- The Jyväskylä University Language Policy in English: http://www.jyu.fi/strategia/JY_languagepolicy.pdf

Algajate keeleline areng ühe õppeaasta jooksul

Elle Sõrmus
Tallinna Ülikool

Võõrkeele õppimist mõjutavad peamiselt õppimise põhjused, suhtumine ja motivatsioon. Õppimise põhieesmärk on toimetulek õpitava keele keskkonnas ehk suhtlemine (kommunikatsioon). Selle saavutamiseks tuleb olla kompetentne mitmes valdkonnas. Michael Canale ja Merrill Swain (1980) on välja toonud 4 kompetentsuse liiki: grammatiline (lingvistiline) (hõlmab vormi- ja lausemoodustust, hääldust, vormifunktsioone jne), sotsiolingvistiline (sobiva keele kasutamine erinevates sotsiaalsetes kontekstides, tähenduse ja vormi sobivus), diskursuse kompetentsus (kirjaliku ja suulise seotud teksti loomine erinevates vormides, nt telefonivestluses, essee) ja strateegiline (verbaalne ja mitteverbaalne, et kompenseerida vajakajäämisi keeles) kompetentsus. Kuigi grammatika on ainult üks neljast komponendist, on see sama vajalik kui teisedki, et olla suhtluses edukas. Marianne Celse-Murcia ja Sharon Hilles (1988) ning Diane Larsen-Freeman ja Michael Long (1991) vaatlevad grammatika õpetamist niisugustest aspektidest nagu vorm, tähendus ja kasutus. Kuna täiskasvanud keeleõppijad ei õpi keelt nagu lapsed, siis on grammatikal ning reeglitel keeleõppes tähtis roll. Eesti keel on suhteliselt grammatikakeskne, seetõttu tuleb eriti algajate õppijate puhul pöörata grammatikale üpris palju tähelepanu. Seejuures peab õpetamine kindlasti toimuma kontekstis ja õpitu kasutamine nii suulises kui kirjalikus tekstis.

Sõnavara õppimisel mõjutavad varasemad kogemused ja olemasolevad mälupildid uute sõnade omandamist ning nende sõnadega tekkivaid seoseid ja tähendusvarjundeid. Paremini jäävad meelde just need sõnad, millega väljendatakse ümbritsevaid esemeid, nähtusi ja olendeid, samuti konkreetseid tegevusi väljendavad sõnad ehk siis kõik see, mis on inimese jaoks oluline

ja lähedane. Uute sõnade kasutamine peaks toimuma kontekstis ning olema seotud grammatika, rääkimise ja kirjutamisega.

Tallinna Ülikooli eesti keele kursus toimus 2005/2006. õppeaastal inglise keele baasil. Õppijad olid peamiselt ERASMUS-programmi vahetusüliõpilased Jaapanist, Prantsusmaalt, Soomest, Katalooniast ja Udmurtiast, Venemaalt. Kõik õppijad alustasid eesti keele õppimist enam-vähem samalt tasemelt, keegi neist polnud varem süstemaatiliselt eesti keelt õppinud.

Esimesel semestril oli eesti keele tunde 130 ja teisel semestril samapalju ehk siis kokku 260 tundi. Artiklis vaadeldakse nende üliõpilaste grammatika ja sõnavara kasutuse arengut, kes õppisid eesti keelt terve õppeaasta.

Õppimismeetodina kasutati kursusel põhiliselt suhtlusmeetodeid. Õpitud sõnavara ja grammatikat said õppijad kasutada rollimängudes, infolüngaga ülesannetes, situatsiooniülesannetes jne. Eesmärk oli õppida toime tulema eestikeelses keskkonnas. Õppematerjaliks oli Ungaris välja antud eesti keele õpik algajatele (Anu Kippasto, Nagy Judit „Észt nyelvkönyv”). Kuna õpikus on rohkem keskendutud grammatikale, siis olid lisaks mitmesugused töölehed ülesannetega, mida sooritati nii tunnis kui keelekeskkonnas (nt toidupoes, raamatupoes, riidepoes jne). Esimesel semestril oli suurem rõhk rääkimisoscuse arendamisel, samuti tutvustati eesti keele grammatika põhifunktsioone ja õpetati neid kasutama nii suulises kui ka kirjalikus tekstis. Teisel semestril pöörati rohkem tähelepanu ka kirjutamisoscusele ja käsitletud grammatikafunktsioonide nüansirikkamale kasutusele.

Mõlemad semestrid lõppesid suulise ja kirjaliku eksamiga. Üks osa eksamitööst oli mõlemal puhul sama pildi kirjeldamine, eesmärgiks oli teada saada, missugune on sõnavara ja grammatika areng. Õppijad võisid vajadusel kasutada sõnaraamatut.

Kuidas kasutati õpitud sõnavara ja grammatikat erinevate semestrite lõputöodes, illustreerivad järgmised näited, mis on pärit kõikide õppijate töödest:

1. semestri lõpus:**Grammatika:**

- peamiselt lühilaused:

Nt *Pildil on maja. Ta töötab autojuhina. Talle meeldivad lilled.*

- oleviku kasutamine. See on kindlasti tingitud ka ülesande tüübist: pildi kirjeldamine:

Nt *Nendel on paadid ja mängib sellega. Vesi tuleb ilusalt pursk-kaevast.*

- peamiselt kirjeldav tekst:

Nt *Paha mees võttis raha meie äripangast. Minu ema oli rõdul ja ta nägis seda meest. Tänaval on kaks väikesed kauplused. Maja taga on garaaz.*

- küllaltki lai kaasõnade kasutamine:

Nt *3 last mängivad koos purskkaeva kõrval. Puu taga on mees. Kolm last on purskkaeva ees.*

- ära ülekasutamine:

Nt *Ta kallas vett mehe peale ära. Mees müüs jäätist ära.*

- hea osastava käände kasutamine:

Nt *Üks poiss vaatab seda elevanti. Praegu koer sööb tema vorsti.*

Sõnavara:

- toiduga seotud sõnu:

Nt *Meie koer võttis naabrilt vorsti. Üks inimene ostab jäätist. Koer varastab viinerid. Minu vend andis loomale õuna. Teine mees müüb liha.*

- riietusega seotud sõnu:

Nt *Temal on naljakas prillid ja lips.*

- igapäevaeluga seotud sõnu:

Nt *Politseinik räägib telefoniga. Nende ema töötab haiglas.*

- isikuga seotud sõnu:

Nt *Mulle meeldib töötada müüjana. Talle meeldivad lilled. Ta on abielus. Ta käib koolis. Vabal ajal õpib ta ka.*

- erinevaid omadussõnu:

Nt *Ma arvan, et ta on vihane. Tänaval on erinevad asjad. Siin elab tavaline pere: mees, naine, poiss ja tüdruk. Vesi on külm, aga selge.*

2. semestri lõpus:

Grammatika:

- kas oleviku või lihtmineviku kasutamine. Juhul kui õppija kasutas lihtminevikku, võisid olla selles *si*-lihtmineviku üldistamise vead:

Nt *Mees kardas ja jookis minema. Zoopargist läks ära suur loom ja tulus meie maja juurde. See puu istutasib üks vana mees. Minu ema oli rõdul ja ta nägis seda meest.*

- mõnel juhul ka täismineviku kasutamine:

Nt *Ka lapsed ei ole huvitatud, mis juhtub praegu. Mees on raha pangalt röövinud, aga ta ei ole kohvrit lukustanud, seega ta kaotab raha. Mees on vihane koera peale, sest koer on vorstid röövinud.*

- eri tüüpi liitlaused:

Nt *Katusel on üks vargapoiss kes võtab üks kotti ja aknast vaatab tänavale tüdruk. Aga paljud asjad hakkavad seal: inimesed selles linnas tunduvad õnnelikud. Kui ma elaks siin, ma töötaks ka müüjana. Pildil on politseinik. Ta räägib käsiraadiosse ja ma arvan, et ta üritab helistada kohale rohkem politseinikuid ja loomaeda juhtajat.*

Samal ajal teine onu parandas oma autot, sest järsku auto läks tänaval rikki, tal oli kiire töö asja ajamisega, aga mis teha, asi läks nii.

- sõnajärg võis lauses olla vale:

Nt *Elevant midagi pilkab, nalja heidab mees. Naine tütreaga on akna taga ja vaatvad inimesed väljas. Lapsed on rõõmsad sest tahavad mängida paadiga veel.*

Sõnavara:

- emotsioonide väljendamine, nt:

– *Esimesel korrusel vargapoisi ema valab vett tänava peale Oi, oi, oi! Imelik küll!*

– *Elu on huvitav. Iga päev on pidu.*

– *See pakub neile huvi, nad on ju lapsed.*

– *Mul pole aimugi, ehk on see torumehe jalgratas.*

– *Aga kui palju maksab jäätis? Ma ei tea, aga teine mees ei ole tasunud.*

– *Kui ma elaks siin, ma töötaks ka müüjana. Mulle meeldib töötada müüjana. Minu isa töötab müüjana Barcelonas.*

– *Aga kui kaunist triibulist pintsakut ta kannab!!!*

- omadussõnad ja nende tuletamine:

Nt *Hoovis on tohutu elevant. Puu taga on imelik mees. Ma arvan, et müüja on vihane. Kohkuv elevant on lapsed ära vaevanud.*

Esimese semestri lõputöös kasutati väga palju asesõnu, teises töös rohkem nimisõnu nende asemel. Kirjutades kasutati peamiselt lihtlauseid, üldistati *si-minevikku*, probleeme tekitas ühildumine. Teises töös olid lausekonstruktsioonid keerukamad, kasutati erinevaid ajavorme, samuti osati kasutada rohkem ja korrektsemalt mitmusevorme. Osati väljendada ka erinevaid tundeid ning oma arvamust pildil toimuva kohta. Sõnavara oli laiem, nt *telliskivi, piserdab, üritab, ujutavad* jne.

Kindlasti jäi mõne õppija (nt prantslased, kataloonlased, jaapanlased jt) lausekonstruktsioonidele püsima emakeele mõju, kuna nende emakeele lausete ülesehitus on eesti keelest erinev. Püüti kirjutada väga keeruliselt (või kasutada otsetõlget emakeelest), kasutada tarbetult palju kõrvallauseid.

Kahjuks ei võimalda selline ülesandetüüp (pildi põhjal jutu kirjutamine) õppijatel kasutada kogu omandatud sõnavara ja õpitud grammatikat, kuid annab siiski mingi pildi nende eesti keele grammatika ja sõnavara kirjaliku kasutuse arengust ning võimaldab õppetöö sisu efektiivsemalt planeerida.

KIRJANDUS

- Canale, Michael, Swain, Merrill 1980.** Theoretical Bases of Communicative approaches to Second Language Teaching and Learning. *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Celce-Murcia, Marianne, Hilles, Sharon 1988.** Techniques and Resources in Teaching Grammar. Oxford University Press.
- Kippasto, Anu, Nagy, Judit 1995.** Észt nyelvkönyv. Miskolc: Bibor Kiadó
- Larsen-Freeman, Diane, Long, Michael H. 1991.** An Introduction to Second Language Acquisition Research. Longman.

Interaktiivõppe strateegiad keeleteaduse õpetamise näitel¹

Anastassia Zabrodskaia

Tallinna Ülikool

1. Keeleteaduse interaktiivne käsitlus

Loengus peab õppejõud olema võimeline valima metoodilisi võtteid igast konkreetsest teemast lähtuvalt. Ülikoolis õpetamisel soovitatakse kasutada ja kombineerida erisuguseid meetodeid, protseduure ja võtteid, mis toetavad lisaks teadmiste omandamisele ka suhtlemist, suhete kujunemist, koostegutsemist, õppija süvenemist, mõtlemist ja eneseanalüüsi (Jõgi 2005: 101).

Õppijate aktiveerimise strateegiad suurendavad nende osalust õppeprotsessis ning algatavad ja toetavad õpieesmärkide saavutamiseks seotud tegevusi (Pilt, Läheb 2005: 360). Lisaks aitab teema visuaalne ettekujutamine kaasa õpitava mõistmisele, meeldejätmisele ja hiljem ka meeldejäetu reprodutseerimisele (Pedastsaar 2005: 327). Loengus tuleb käsitletud teksti kõrvale alati kujundada suuniseid andvaid ülesandeid (Krull 2001: 347–349).

Õppimine pole mitte salajase tõe leidmine, vaid uute tajumuste ja arusaamade konstrueerimine (Rogers 2002: 114), seetõttu on lugemisel tekstist arusaamine fundamentaalne. Eristatakse tekstide raskusastmeid ja vanusele vastavust (Buehl 2001: 11). Keeleteaduse loengutes peavad üliõpilased lugema tekste, mida kirjutasiid vilunud keeleteadlased. Peab kindlasti arvesse võtma ka venekeelseid üliõpilasi, kelle jaoks keeleteaduslike teadmiste omandamisele lisanduvad teises keeles lugemise raskused. Kuna

¹ Autor avaldab tänu Tallinna Ülikooli üliõpilastele, kes käisid ainetes *Üldkeeleteadus*, *Keeleteaduse alused* ja *Keeleteaduse uuemaid suundumusi* 2005. a. sügisel. Just tänu teie kaasalöömisele said strateegiad loengus rakendatud ning analüüsitud. Artikkel on osa projektist „Uus eesti keele ja kakskeelse õppe süsteem Tallinna Ülikoolis”.

keeleteaduslikes loengutes käisid eesti ja vene tudengid, tuli minul kui õppejõul ainekursuste koostamisel tähtsaks pidada nii sisulist struktuuri kui ka selle didaktilist ülesehitust.

On teada, et loeng peaks aitama üliõpilastel laiendada saadud materjali uutele oludele ning andma lisaks erialasele ka pedagoogilis-praktilist teadmist (Krull 2001: 32). Keeleteadust õpivad Tallinna Ülikoolis mitte ainult filoloogid, vaid ka tulevased keeleõpetajad. See veenis mind lisaks üldise teoreetilise teadmise andmisele õpetama kuulajatele ka materjali reljeefset esitamist, arvestades õpilaste individuaalseid erinevusi. 2005. aasta kevadel osalesin Avatud Meele Instituudi täiendkoolituses „Integreeritud aine- ja keeleõpe: õppimine ja õpetamine võõrkeeles”, kus sain oma n-ö lauapiibliks raamatu „Interaktiivõppe strateegiad klassiruumis” (Buehl 2001). Kuigi raamatu pealkirjast võib välja lugeda, et seal pakutud ideed sobivad hästi kooli oludesse, otsustasin proovida neid ülikooliloengutes rakendada.

Käesoleva artikli eesmärkideks on:

- 1) käsitleda interaktiivõppe strateegiaid, mida võib kasutada eestikeelses keeleteaduse loengus erineva keeletasemega üliõpilaste puhul, arendades õppijate lugemisoskust ning aidates neil teaduslikku teksti paremini omandada;
- 2) esitada üliõpilaste hinnangud strateegiate kasutamisele loengutes, sest kindlasti tuleb arvestada just nende soove, ootusi, väärtusi.

2. Üliõpilaste taustast lähtuv ainekursuse kavandamine

Väidetakse, et lektor ei loe lihtsalt maha mingit teksti, vaid tegeleb isiksusele arengutingimuste loomisega (Kolga 2005: 273). Tema ülesandeks on kavandada õppesituatsioon ja realiseerida neid vastavalt püstitatud eesmärkidele õppimist toetades (Jõgi 2005: 97). Olulisem on, mida õpitakse, kui see, millist strateegiat kasutatakse (Buehl 2001: 13). Minu esimeseks sammuks oli kooskõlastada strateegiad õppe-eesmärkidega. Abiks võtsin endale

metoodika kolm igihaljast küsimust (Kingisepp, Sõrmus 2000: 7): milleks õpetada (eesmärk), mida õpetada (õppe sisu), kuidas õpetada (metoodika)? Lisasin ka neljanda: kellele õpetada (sihtrühm)?

Keeleteaduslike ainete üldeesmärgid on sõnastatud väga kõlavalt (vt tabelit 1).

Tabel 1. Kursuste eesmärgid

keeleteaduse alused	anda sissejuhatav ülevaade lingvistika traditsioonilistest ja kaasaegsetest uurimisvaldkondadest, puutepunktidest teiste distsipliinidega ning keeleteaduse tulemuste rakendusvõimalustest.
üldkeeleteadus	anda ülevaade eestikeelsest üldkeeleteaduslikust mõttest viimastel kümnenditel.
keeleteaduse uuemaid suundumusi	arendada magistrantides võimet mõista kaasaegset keeleteaduslikku kirjandust ning anda ülevaade mõnedest uuematest keeleteaduse suundadest.

Minu kui õppejõu eesmärkideks oli:

- 1) muuta üliõpilased passiivsetest lugejatest aktiivseteks tähenduse loojateks;
- 2) võimaldada üliõpilastel omavahel loengu ajal suhelda.

Õpetada tuli keeleteaduse mõistestikku. Kuigi strateegiad on isenesest vaieldamatult tõhusad, ei kasutanud ma ühtegi n-ö puhtal kujul, vaid tudengite vajadustele kohandatuna.

Peale aine valdamise, erialase mitmekeelse kirjanduse ja õppematerjali didaktilise eripära teadmise, hea kujundamisoskuse ja olulise esiletoomise eeldab õppejõu töö oma õppijate elu- ja töökeskkonna tundmist (Pedastsaar 2005: 330). Minu ainetes käivate üliõpilaste hulgas oli kooli-, kodu- ja lasteaiaõpetajaid, aga ka toimetajaid, hotellitöötajaid, sekretäre, lapsehoidjaid, kliendi-teenindajaid, valvureid. See võimaldab järeldada, et kursuste siht-rühmaks on õppijad, kes ei mõtle ilmtingimata keeleteaduse uurimisele või keelte koolis õpetamisele.

Tabelis 2 on kokkuvõtlikult esitatud üliõpilasi tutvustav üldinfo.

Tabel 2. Üliõpilaste taust

		1. kursus	5. kursus/ magistrandid
1.	erialad	vene keel võõrkeelena vene filoloogia prantsuse filoloogia	eesti filoloogia eesti keel võõrkeelena lingvistika magistrandid
2.	üliõpilaste emakeel	40 – vene 6 – eesti	22 – eesti 10 – vene
3.	üliõpilaste kodukeel	40 – vene 6 – eesti	22 – eesti 10 – vene
4.	üliõpilaste keskmine vanus	20 aastat	34 aastat
5.	üliõpilaste kodukohad	Tallinn, Narva, Kohtla-Järve, Sillamäe, Rakvere, Kuressaare	Tallinn
6.	vene emakeelega üliõpilaste eesti keele oskuse tase (<i>enesekirjeldus</i>)	kesktase (eesti keele koolieksami keskmine pall 85)	kõrgtase valdan vabalt – 100%
7.	vene emakeelega üliõpilaste eestikeelse erialase teksti lugemisoskus (<i>minu tähelepanek</i>)	a. keeleteaduslikku teksti lugeda ei oska, pole piisavat sõnavara ega vilumust; b. referaadi teksti kirjutavad lihtsalt raamatust maha, ei oska üldistada ega ümber sõnastada.	a. keeleteaduslikku teksti oskavad lugeda küll; b. raskeks osutub artikli olulisema mõtte leidmine ja selle oma sõnadega kirjanemine.

Kuna keelejuhtide enesekirjelduse võib üsna kindlalt kahtluse alla seada (Romaine 2000: 27), lisasin tabelisse (reas 7) enda kui õppejõu hinnangu vene emakeelega üliõpilaste eesti keele valdamise kohta.

On tõestatud, et tihti võetakse omaks oma õpetajate lähenemismallid (Krull 2001: 32–33), seepärast palusin tegevõpetajatelt tagasisidet interaktiivõppe strateegiate rakendamise kohta koolitunnis. Mõned vastasid, et teemast arusaamise kontrollimine strateegiate abil on väga tõhus, kokkuvõtlik ning näitab kohe, kas õpilane on õpitust aru saanud. Lisati veel, et kontrolltööde mänguline esitus meeldib eriti noorematele lastele. Sellele vastandati õppurite harjumist traditsioonilises vormis tunniga: kuna uuendus põhjustas palju küsimusi, tekitas see klassis segadust.

3. Interaktiivõppe strateegiad loengus tudengite poolt vaadatuna

Ainekursuse omandamise tulemuslikkust ja kvaliteeti ei tohi hinnata ainuüksi eksamitulemuste põhjal, vaid peab arvestama seda, kuidas üliõpilased on semestri jooksul õppinud (Pilli 2005: 63). Selle väljaselgitamiseks kasutasin tagasisidet (vt Ruuli, Noor 2005; Pilt, Läheb 2005). Küsimustik pidi kindlaks tegema üliõpilaste hinnangu interaktiivõppe strateegiate tulemuslikkusele.

Strateegiad arendavad üliõpilastes nende endi kinnitusel lugemisoskust ning aitavad neil tõepoolest teaduslikku teksti omandada. Mõned arvamused:

1. Need strateegiad on muutnud loengud huvitavateks. Iga kord ootasid, et mida põnevat järgmises loengus tehakse.
2. Tavapärased kontrolltööd on igavad ja ei luba loomingulist lähenemist. Õpetajana sain Teilt uusi ja häid ideid.
3. Kindlasti on positiivne, et kontrolltööd olid huvitavad ning palju etemad, kui ainult faktide teadmistel põhinevad tööd.
4. Ei hakanud igav.

5. Strateegiad olid vaheldusrikkad, oli võimalik läheneda erineva nurga alt.

Samas mõned üliõpilased ei arvanud, et interaktiivõppe strateegiad oleksid neid teadmiste omandamisel ja kinnistamisel eriti aidanud. Nende arvates oli see pigem meelelahutus kui mingi õppimise vorm, sest seda tüüpi tööd ei andnud ülevaadet üliõpilasepoolsest materjali omandamisest ja sellest arusaamisest.

Tõenäoliselt oleneb see üliõpilase isikupärast, kas meetod aitab neid või mitte. Mõnele sobivad rohkem võrdlevad ja mõtet otsivad ülesanded, teistele aga tabelite joonestamine ja graafiline visandamine.

Käesolevas artiklis tutvustan 14 interaktiivõppe strateegiat. Nende võlu seisneb paljurakendatavuses: esmakursuslastel aitavad võtted raskemat teksti lugeda (sel juhul tuleb neid loengus arutada), vanematel üliõpilastel aga kontrollida, kuivõrd hästi ja põhjalikult on tekst kodus läbi töötatud.

Strateegiad on jaotatud viide kategooriasse vastavalt didaktilistele omadustele: tekstiraamistiku kindlaksmääramine, mõiste/definitsioon, kirjutamisprotsessi stimuleerivad strateegiad, õhutamine, arutluse arendamine, faktiteabe järjestamine/prioriteetide püstitamine.

Käsitle struktuur on järgmine: kõigepealt esitatakse rühma üldine iseloomustus, sellele järgneb iga strateegia lühianalüüs (iga alapealkirja juures on märgitud, kust leiab põhjalikuma kirjelduse). Iga strateegia juures on kokkuvõtvalt esitatud selle positiivseid ja negatiivseid külgi (tudengite seisukohast) ja näide strateegia praktilisest kasutamisest. Kõik näited on pärit kursuse jooksul sooritatud üliõpilastöödest ning nende ja strateegiate hinnangute keelelist külge pole muudetud. Kuna artikli piirid ei võimalda igasse meetodisse süveneda, siis toon näiteks ainult iga töö väga väikese osa.

3.1. Tekstiraamistiku kindlaksmääramine

Tekstiraamistik aitab üliõpilasel mõista, et tekstist arusaamine sõltub autori ja lugeja koostööst. Seda tüüpi strateegiad eeldavad kogu probleemistiku läbimõtlemit ning põhjalikku materjaliga tutvumist. Üliõpilane esitab ise probleemi ning püüab sellele ka lahendusi ja vastuseid leida. Iga tekstiraamistiku küsimused aitavad üldistada ning teksti mõtet kiiremini leida.

1. kursuse üliõpilastega kasutasin neid loengutes, sest ebapiisav või vale arusaamine artiklist ei tulenenud kehvast eesti keele oskusest ega raskest sõnavarast. Komistuskiviks osutus just keerukas lausestruktuur. Kuna tekstid olid tõesti raskesti mõistetavad (vaevalt kirjutas Martin Ehala integreeritud keeleteooria võimalikkusest võhikutele), tuli tudengeid vastavate küsimustega „eellaadida”. Tekstiraamistik tuleb hoolega valida iga artikli iseärasustest lähtudes, siis soodustab see mõistetud lugemist. Küsimused olgu aga sõnastatud võimalikult lihtsalt, selgelt ja arusaadavalt, siis ei teki venekeelsetel üliõpilastel nendele vastamisel ebakindlust.

Kogenud üliõpilastega võib raamistik olla heaks kontrolltööks.

Segarühmades võib pärast koos vastuste üle arutleda. See aitab arendada koostööd üliõpilaste vahel ning annab nõrgematele võimalusi oma vastuseid täiendada. Vene emakeelega üliõpilased saavad aga suulist eesti keelt praktiseerida ning eestlased vajadusel neid parandada. Eksiteadmised korrigeeritakse diskussiooni käigus.

3.1.1. Autoriküsitlus (Buehl 2001: 117–118)

P(lussid): vastuses saab kirja panna selle, mis jäi artiklist arusaamatuks.

N(õrkused): annab võimaluse libiseda kõrvale olulisest (sõltub sõnastusoskusest).

Näide. Ehala, Martin 1995–96. Integreeritud keeleteooria võimalikkusest tänapäeva keeleteaduses. – Keel ja Kirjandus 9, 588–596; 10, 680–693; 6, 375–385; 7, 447–461.

Mida autor öelda tahab? Jne

Autor tahab selgitada kahe keeleteadlase näitel, kuidas sotsiolingvistid on uurinud keelemuutuste teket.

3.1.2. Väide/toetus-raamistik (Buehl 2001: 18, 106–108)

P: toetab üliõpilase analüüsivõimet, materjali/teadmiste korrastamist.

N: vale tõlgendamise võimalus.

Näide. Ehala, Martin 1995–96. Integreeritud keeleteooria võimalikkusest tänapäeva keeleteaduses. – Keel ja Kirjandus 9, 588–596; 10, 680–693; 6, 375–385; 7, 447–461.

Milline väide esitatakse? Jne

Et psühholingvistiline materjal on oluline mis tahes keeleteooriale, mis taotleb keelekasutaja teadvuse struktuuri kirjeldamist.

3.1.3. Probleem/lahendus-raamistik (Buehl 2001: 18; 104–105)

P: üliõpilane peab süvenema kogu artiklisse, et leida probleemidele lahendusi.

N: mõni probleem võib nii raske olla, et sellele ei oskagi lahendust välja pakkuda.

Näide. Muischnek, Kadri, Vider, Kadri 2005. Sõnaliigituse kitsaskohad eesti keele arvutianalüüsis. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 1 (2004). Toim M.-M. Sepper. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 99–114.

Milles ja kellel on probleem? Mis põhjustab probleemi? Jne

Probleem tekib inimestel, kes tegelevad sõnaraamatute koostamisega. Probleem on selles, et paljudel sõnavormidel on eraldi-seisvaina, ilma kontekstita, mitu võimalikku morfoloogilist analüüsi.

3.1.4. Võrdlemine/vastandamine-raamistik (Buehl 2001: 18)

P: sobib hästi erinevate koolkondade käsitlemiseks, sest saab välja tuua erinevate rühmituste seisukohad ja siis neid võrrelda.

N: võib juhtuda, et võrreldavad on omavahel väga põimunud, siis on raske nende erinevusi välja tuua.

Näide. Katz, Jerrold J. 2002. Chomsky lõpetamata revolutsioon. – Akadeemia 9, 1860–1893.

Mida, kuidas, miks võrreldakse ja vastandatakse? Jne

Artiklis võrreldakse kõneleja keeleoskust ja keelt, mida osatakse.

3.2. Mõiste/definiitsioon

Seoste ümarlaua tähestik, ideekaart ja magnetkokkuvõtted on korrastatud kujundid, mis aitavad tekstist tõhusalt aru saada. Üliõpilased saavad uutest mõistetest (seega ka uuest sõnavarast) paremini aru, analüüsides tuttavaid ja uudseid mõisteid. Töö tulemusena tekkiv tabel või skeem aitavad mõistete ja faktide meeldejätmisel. Pärast täitmist vaatavad üliõpilased artiklit veel kord ning arutavad koos. Algsetesse loeteludesse võidakse lisada uut teavet või parandada ebaõiget.

Vene emakeelega tudengid võivad koostada ideekaarte rühmades. See on eriti kasulik, sest sellele järgnev esitamine toob kõik sisust jäänud arusaamatused välja.

Vanematele üliõpilastele võib anda kontrolltööks kaardistada mingi artikkel ja tutvustada seda oma kursuskaaslastele (ka rühmatööna).

3.2.1. Seoste ümarlaua tähestik (Buehl 2001: 38–39)

Kui iga tähe juurde on leitud artiklist mõiste, siis jäävad selle artikli põhimõisted paremini meelde. Pealegi saab hiljem üsna kergelt meenutada, millest tekstis juttu oli.

P: õpetab looma.

N: kõigi tähtede juurde ei pruugi mõistet leida (eriti võõrtähed *q*, *w*, *jms*).

Näide. Hint, Mati 1974. Humanitaarteaduste ühtsus – keeleteaduse poolt vaadatuna. – Looming 3, 487–505.

<i>Apogee</i>	<i>Binarne</i>	1.1 Chomsky	<i>Duaalsus</i>	<i>Entroopia</i>	<i>Jne</i>
---------------	----------------	-------------	-----------------	------------------	------------

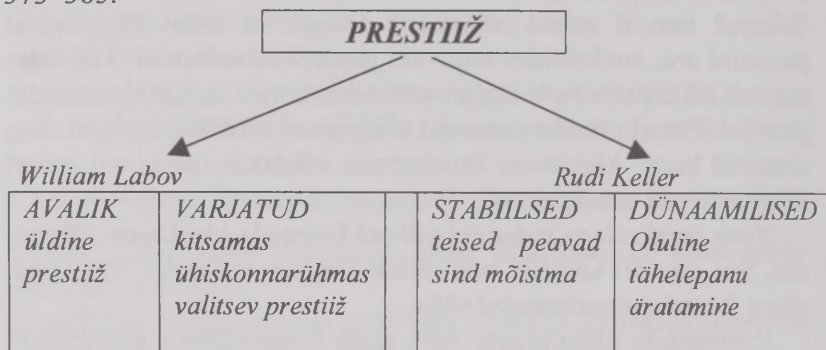
3.2.2. Ideekaart (Buehl 2001: 90–92)

Üliõpilastele koolist tuttav ideekaart annab väga hea ülevaate artiklist, sest selles käsitlemist leidvad mõisted/probleemid kirjutatakse lühidalt välja ning seostatakse põhiprobleemiga.

P: see, kui kaugel mingi mõiste põhimõistest on, näitab, kui kaugelt või lähedalt on need seotud – kellel on visuaalne mälu, neil on hea meelde jätta.

N: miinuseid pole.

Näide. Paldre, Leho 1995. Keel ja prestiiž. – Keel ja Kirjandus 6, 373–385.



3.2.3. Magnetkokkuvõtted (Buehl 2001: 84–86)

Aitavad leida tuummõisted, millel kogu tekst põhineb. Pärast on hea nende mõistete abil kogu teemat meelde tuletada.

P: tekitab seoseid mõistete vahel. Näitab hästi, kuidas erinevad mõisted on omavahel seotud.

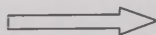
N: kui artikkel ei sobi (selles pole piisavalt mõisteid, mis oleks omavahel seotud), on raske seda strateegiat rakendada.

Näide. Burge, Tyler 2001. Mille poolest on keel sotsiaalne? – Akadeemia 10, 2146–2170.

magnetsõna

selle juurde kuuluv info

idiolekt



üksikisiku keel

3.3. Kirjutamisprotsessi stimuleerivad strateegiad

Üliõpilased kogevad eelnevalt hästi läbi mõeldud kokkuvõtte kirjutamist. Loomingulised strateegiad aitavad uusi teadmisi tõhusalt oma endiste arusaamadega integreerida. Saab kasutada kõigi teemade puhul.

3.3.1. Essee (Ehala 2000: 11–109; Krull 2001: 562–565)

Eeldab, et teemaga on tutvutud, omatakse teadmisi ja arvamust. Essee võimaldab faktiteadmisi kontrollida, kuid sellega ei saa mõõta oskust mõtteid valida ning neid struktureerida (Krull 2001: 562–565).

P: teema saab uuesti läbi töötada.

N: mõni võib hakata liiga pikalt ja keerukalt oma mõtteid paberile panema ning ei pruugi asja teemani jõuda.

Näide. Degh, Linda 2003. Ilu, jõukus, võim. Naiste karjääri-võimalused rahvajuttudes, muinasjuttudes ja tänapäeva meedias. – Mäetagused 23, 9–55.

3.3.2. Sisukad küsimused (Buehl 2001: 54–56)

Küsimuste abil tuuakse välja peamine. Siin ei tohi esitada ühesõnaliste vastustega küsimusi, järelikult paneb see strateegia nii küsimuste esitaja kui ka neile vastaja mõtlema. Vastastikune küsitlemine paardes arendab oskust loetavat selgitada ja ümber sõnastada ning võimaldab õpitavat enda jaoks uuesti läbi töötada. Ideaalvariandis võiks moodustada paarid eesti ja vene emakeelega üliõpilastest, siis kaob omavahelise venekeelse suhtlemise oht.

P: arendab analüüsivõimet.

N: näitab kohe materjalist mitteamusaamist.

Näide. Õim, Haldur 1989. Kaks teed keele juurde. – Akadeemia 3, 559–585.

Miks on hermeneutilise ja ratsionalistliku lähenemise vahel vastuolu? Jne

3.3.3. RAFT (Buehl 2001: 119–122)

Vastaja saab ise valida rolli, kes ta on, formaadi, milles ta kirjutab, aadressaadi, kellele ta kirjutab ning piiritleda teemat. Üliõpilased on uskumatult andekad, mõeldes välja aina uusi võimalusi oma teadmiste kirjapanemiseks.

P: väga loominguline ülesanne ja samas annab ülevaate omandatust.

N: võtab palju aega, et hästi välja tuleks.

Näide. Chomsky, Noam 2001. Keel ja loodus. – Akadeemia 8, 1644–1684.

1. Eile õhtul kadus lootus,
kui lugesin ma „Keelt ja loo-
dust”.

Segadusse sattusin
ainult õhku ahmisin.

2. Segaduse ajas see,
et miks need kaks tassi teed
ei olnudki kaks tassi teed,
vaid üks tass vett ja teine teed.

3. Ja mitte ainult üks tass vett,
vaid lausa hoopis roiskund vett,
mis põhimõtteliselt ju
just oli tee ja mitte muu.

4. No kust see vahe tuli siis?
Eks seda seletati nii:
vett kraanist lasti kahte tassi
ja teegi sattus kahte tassi.

5. Kuid ühte kotikesega
ja teise reservuaariga.
No sellest vahe tuligi
ja aru ei saa midagi.

6. Kui koostis nendel sama,
kas pole see siis kama?
Kuidas nemad tehtud on!?
Mis vahet seal siis enam on?!

3.4. Arutluse arendamine

Saab kasutada igat tüüpi teksti lugemisel, et üliõpilased oskaksid uut teavet seostada seda puudutavate küsimustega.

3.4.1. SWOT-analüüs (Danca 2006)

SWOT-analüüs hindab teema tugevusi, nõrkusi, võimalusi ja ohtusid, seega annab sellest ammendava ülevaate. Kajastab ka vastaja üldteadmisi probleemist.

P: vastaja saab välja pakkuda lahendusi. Hea on telg – olevik ja tulevik.

N: nõuab mingeid alusteadmisi, kui need puuduvad, on seda analüüsi raske teha.

Näide. Õim, Haldur 2002. Teoreetiline keeleteadus Eestis. – Teoreetiline keeleteadus Eestis. TÜ üldkeeleteaduse õppetooli toimetised 4. Toim R. Pajusalu, I. Tragel, T. Hennoste, H. Õim. Tartu, 11–23.

Tugevused (Strengths)

Teadusliku terminoloogia
olemasolu

Nõrkused (Weaknesses)

Inimressursi puudumine

Võimalused (Opportunities)

Koolitada rohkem inimesi, kes
hakkaksid praegu tagaplaanil
olevate valdkondadega
tegelema

Ohud (Threats)

Kui ei uurita mõnda valdkonda,
siis puudub selle valdkonna
eestikeelne mõistestik, sellest
tulenevalt ohustab ingliskeelse
terminoloogia pealetung

3.4.2. Erinevate vaatenurkade graafiline visand ehk vastakad positsioonid (Buehl 2001: 48–50)

Toob välja erinevate suundumuste põhiseisukohad/probleemid ning annab kompaktse võrdleva ülevaate kahest lähenemisest.

P: hea võimalus kahe lähenemise või teooria võrdlemiseks.

N: võib juhtuda, et mõni punkt on liiga üldsõnaliselt sõnastatud ning on raske aru saada, mida selle all täpselt mõeldud on.

Kuidas tuleb koodivahetust (kv) uurida?

Verschik, Anna 2004. Koodivahetus meil ja mujal. – Keel ja Kirjandus 1, 25–45.

teooria märksõnad	Grammatiline lähenemine	Pragmaatiline lähenemine
<i>olulisemad seisukohad</i>	<i>kv piirangud</i>	<i>kv suhtlemises</i>
<i>probleemid</i>	<i>maatrikskeele raamistiku mudel – kõik kakskeelsed keelekollektiivid pole samasugused</i>	<i>meie ja nende keele vastandamine</i>
<i>koodivahetaja roll</i>	<i>koodivahetaja roll sõltub keelekollektiivist ja ka põlvkonnast</i>	<i>koodivahetaja vahetab koodi suhtluses: situatsiooniline ja metafooriline</i>
<i>teoreetikud</i>	<i>Michael Clyne</i>	<i>Peter Auer</i>
<i>erinevused</i>	<i>uurib kv piiranguid</i>	<i>uurib suhtlemises toimuvat kv</i>
<i>sarnasused</i>	<i>uurivad mõlemad kv</i>	

KOKKUVÕTLIK SEISUKOHT

Mõlemal lähenemisel on oma plussid ja miinused, kuid mõlemad on kindlasti vajalikud, sest vaatlevad kv erinevast aspektist.

3.5. Faktiteabe järjestamine/prioriteetide püstitamine

Teabe (kolme)tasandiline rühmitamine toimib väga efektiivselt: üliõpilased loevad tekste ja täidavad kaste. Seega õpetavad faktipüramiid ja püramiid-diagramm olulist kompaktselt välja tooma. See on eriti oluline vene emakeelega üliõpilaste puhul: nad harjutavad korrastatud tekstikokkuvõtte oma sõnadega kirjutamist.

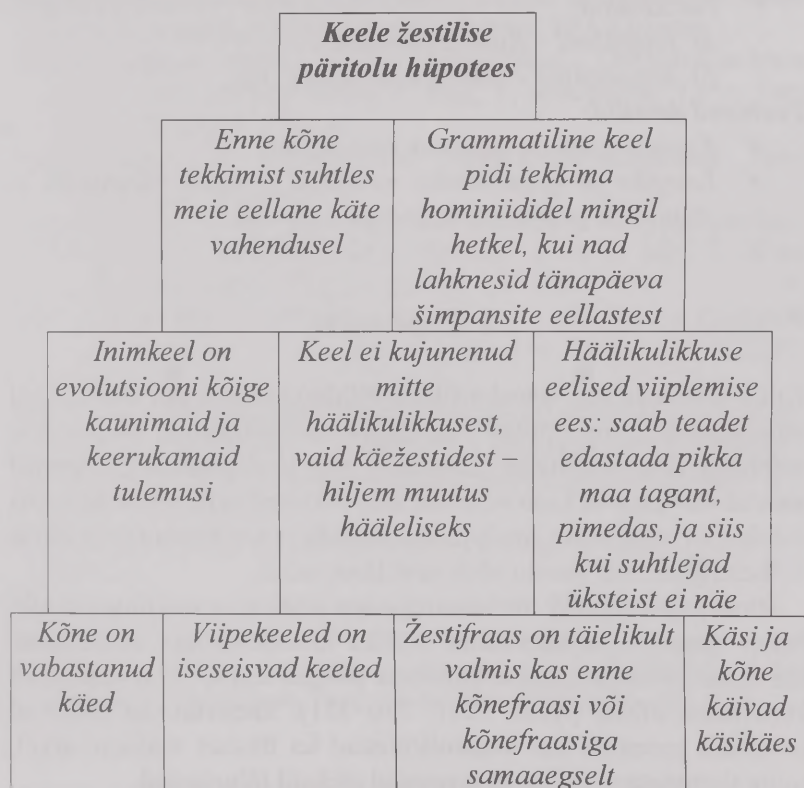
3.5.1. Püramiid-diagramm (Buehl 2001: 109–110)

Toob välja kõige olulisema ja põhilisema info, muud faktid toetavad seda.

P: annab hea ülevaate artiklist. Kirja pannakse tähtsuse järjekorras kõik olulisem.

N: võib-olla igasse kasti polegi midagi olulist kirjutada, siis tekib tühja mula ajamine, et lihtsalt kast täis saada.

Näide. Tenjes, Silvi 2001. Keele žestilise päritolu hüpotees. – Keel ja Kirjandus 10, 683–691; 11, 756–765.



3.5.2. Faktipüramiid (Buehl 2001: 24–27; 163)

Kirjutaja lihtsustab asja enda jaoks ära – eristab olulise ebaolulisest.

P: teema saab kokku võtta lühidalt ja konkreetsetl.

N: jäi segaseks, mida on mõeldud lühiajaliste faktide all.

Näide. Hint, Mati 2002. Keel, loogika ja keeleloogika. – Keel on tõde on õige ja vale. Tartu: Ilmamaa, 273–282.

Oluline teadmine: keel on loogiline ja paradoksaalne.

Lühiajalised faktid:

✓ *Paradoksid:*

a) *loogilised – Russeli paradoks;*

b) *semantiline – valetaja paradoks. Jne.*

Toetavad detailid:

✓ *Keeleloogika on loomulik keelenähtus.*

✓ *Loogika ja grammatika vahekord – lause tõeväärtus ei sõltu selle grammatilisest õigsusest. Jne.*

4. Lõpetuseks

Kui üliõpilased tuginevad artiklite töötlemisel eespool analüüsitud strateegiatele, siis õpivad nad lisaks mehhaanilisele tuupimisele mõtlema ning üldistama. Lugemis- või keeleraskustega õppijad saavad märgatavat kasu võtetest, mis pakuvad neile võimalusi oma mõtlemist korrastada, keelt juurde õppida ja aru saada teaduslikust teabehulgast, mis muidu võib neid lammutada.

Loengutes tegeldi ülesannetega innukalt ning eksamitööd olid head. Samas olen ettevaatlik lõpliku interaktiivõppe strateegiate üle otsustamisega esimese katsetuse põhjal, sest tuleb arvestada ka Hawthorni efekti (Krull 2001: 330–331): katserühmad töötavad tavaliselt paremini kui kontrollrühmad ka üksnes uudsuse arvel, mitte tingimata seetõttu, et meetodid oleksid tõhusamad.

KIRJANDUS

- Buehl, Doug 2001.** Interaktiivõppe strateegiad klassiruumis. SA Omanaolise Kooli Arenduskeskus.
- Danca, Anthony 2006.** SWOT Analysis. <http://www.stfrancis.edu/ba/ghkickul/stuwebs/btopics/works/swot.htm> (18.02.2006)
- Ehala, Martin 2000.** Kirjutamise kunst. Tekstiõpetuse õpik. Künnimees.
- Jõgi, Larissa 2005.** Täiskasvanute õpetamine ülikooli kontekstis. – Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis. Koost L. Jõgi, T. Ristolainen. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 93–102.
- Kingisepp, Leelo, Sõrmus, Elle 2000.** Ülevaade võõrkeeleeõppe meetoditest. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Kolga, Voldemar 2005.** Loeng kui energiaallikas. – Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis. Koost L. Jõgi, T. Ristolainen. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 273–276.
- Krull, Edgar 2001.** Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Pedastsaar, Tiia 2005.** Õppematerjalide koostamine iseseisvaks tööks. – Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis. Koost L. Jõgi, T. Ristolainen. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 326–330.
- Pilli, Einike 2005.** Täiskasvanu õppimine. – Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis. Koost L. Jõgi, T. Ristolainen. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 63–82.
- Pilt, Lehti, Läheb, Reelyka 2005.** E-õpe täiskasvanud õppijale: kuidas üles ehitada e-kursus. – Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis. Koost L. Jõgi, T. Ristolainen. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 344–377.
- Rogers, Alan 2002.** Teaching Adults. Buckingham: Open University Press.
- Romaine, Suzanne 2000.** Bilingualism. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ruul, Karin, Noor, Heli 2005.** Õppijate hindamine ja tagasiside arvutipõhises õppes. – Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis. Koost L. Jõgi, T. Ristolainen. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 401–424.

Translation difficulties as a consequence of language and cultural differences (on the material of Estonian, Russian and Polish)

Irina Tabakova

Tartu University

Some difficulties that translators encounter in their practice are caused by differences in the grammatical systems, peculiarities of semantics as well as cultural features characteristic of the native speakers of source and target languages. Among these difficulties it is possible to single out the problems related to the translation of phraseological units. In some cases it is impossible to achieve complete adequacy since there is no precise phraseological equivalent of the source language unit in the target language. Phraseology represents the extreme case of difference between languages. Experts in phraseology unanimously point out that phraseological units probably take the top position on the scale of units that are untranslatable or difficult to translate, as they often cause great practical difficulties (Vlahov, Florin 1986: 228). The article will also deal with translation of phraseological units modified by the author. In these cases difficulties appear not only because of the lack of complete phraseological equivalents but even when such equivalents do exist. The problems of translation will be discussed on the material of Russian, Polish and Estonian, with Russian as the source language and Estonian and Polish as the target languages.

As phraseology embodies the rich historical experience of a people, representing its labour activity, life and culture, phraseological units reflect the national peculiarities of a language, its originality (Molotkov 1978: 5). Frequently, in spite of some similarities in the perception of reality by native speakers of different languages (not necessarily of the same language group), original, distinctive, particularly national concepts of the world are ascribed

to them. Therefore, the translator should be ready to solve problems caused by the concepts listed above. For example, how should such a typically Russian phraseological unit as *змея подколотная* be translated into Polish or Estonian?

The case presents some difficulties since the unit contains a component that is not present in the target languages: the adjective *подколотная*. The word *подколотная* is an adjective formed from the word combination *под колодой*. The Russian *колода* is 'a log with a hollowed middle into which people put forage for cattle' (Birih, Mokienko, Stepanova 1998: 214). The word *подколотная* is used only in this phraseological unit and means 'a spiteful, crafty, dangerous person' (Molotkov 1986: 174).

Certainly, first of all, the translator should think of the ways of phraseological translation. These are (provided there are no complete phraseological equivalents): use of partial phraseological equivalents, phraseological analogues or phraseological conformity, and also translation by means of contextual equivalent and phraseological compensation. In our case, phraseological translation is not possible. Thus, we can apply non-phraseological translation. It can be lexical translation, descriptive translation and replication. For example, we can use the lexical translation of the Russian phraseological unit *змея подколотная* with Polish *przewrotna żmija* and Estonian *madu-uss*¹.

However, translation of phraseological units modified by the author is, perhaps, most problematic (and, therefore, also most interesting). By phraseological units modified by the author we mean units formed by various transformations of the phraseological units of the general phraseological fund. As a rule, in the case of translation of units of the general phraseological fund, difficulties are related to preservation of the initial stylistic and emotional colouring of a statement, its vividness and expressiveness. This also concerns translation of phraseological units

¹ Examples of translations are taken from concrete editions, which are pointed out at the end of the article.

modified by the author. However, there are additional difficulties. These result from the fact that „modifications of phraseological units are made deliberately; they help the author to solve ideological and aesthetic problems”; therefore „modified phraseological units fulfil subsidiary (in comparison with the language standard) stylistic and semantic functions” (Shadrin 1991: 177). Consequently, before translating such units spontaneously, it is necessary to make a complete analysis of the reasons the author had for transforming a unit and to study what stylistic purposes this transformation serves. Such analysis allows to avoid some essential losses and even mistakes in translation.

There are numerous difficulties that obstacle translation. They are not always caused by the lack of equivalents of the original in the target language. Translation of elliptic forms of phraseological units and of phraseological units modified by word formation (often by using diminutive forms) is also quite complicated.

The use of elliptic forms of phraseological units in fiction can be explained by the writers' desire to reproduce such a feature of live oral speech as an aspiration for greatest expressiveness at a smaller expense of language resources. The full meaning of a phrase is restored in the consciousness of the reader, as a rule, without any effort. Sometimes it is not possible to preserve the elliptic form in translation. For example, ellipsis is less natural to the Estonian language than to Russian (Samma 1954: 351). Sometimes, however, when one of the components of the Estonian phraseological unit has the form of a compound, ellipsis is possible. For example, the Estonian equivalent of the word combination *осиновый лист* has the form of a compound. The Estonian expression *värisema nagu haavaleht* 'to shiver as an aspen leaf' can be transformed to *värisema nagu leht* 'to shiver as a leaf' with the same meaning; thus ellipsis is admissible. Thus, considering the peculiarity of the Estonian language that makes it possible to use compounds in the structure of phraseological units, I can assume that in such cases it is quite possible to preserve the

elliptic form by using the reduced structure of components when translating Russian phraseological units.

A rather difficult case is the translation of such modifications of Russian phraseological units which are formed using diminutive forms. The problem is that diminutive forms are not characteristic, for example, of the Estonian language where their use is limited. Let us give an example.

- (1) – Сию минуточку, товарищ гроссмейстер! – крикнул одноглазый. – Присядьте, пожалуйста. Я сейчас (Ilf, Petrov 2002: 271).
Momencik, towarzyszu archymistrzu! – zawolał. – Chwileczkę. Zaraz wrócę (Ilf, Petrov 1987: 274) – ‘one moment, one minute’.
„Üks silmapilk, seltsimees suurmeister!” hüüdis ühesilmaline. „Palun võtke istet. Ma tulen kohe” (Ilf, Petrov 1995: 216) – ‘one moment’.

In general, the Russian phraseological unit *сию минуту* ‘in a minute’ means ‘immediately, now’ (Molotkov 1986: 249). This meaning is retained in the modified phraseological unit, but it also acquires an additional meaning. „One-eyed” obviously makes advances to the false grand master Ostap Bender pretends to be. The Polish translators did the following to keep this meaning: they retained the diminutive form (besides they were even able to strengthen the necessary impression with „expanded translation”: *momencik, chwileczkę* ‘one moment, one minute’). In Estonian the diminutive is not preserved.

The cases when authors use the method of deliberate phonetic distortion of phraseological units are the most complex. Especially, if it is a question of non-equivalent phraseology.

- (2) – Ближе к телу, как говорит Мопассан» (Ilf, Petrov 2002: 81);
– Ihule lähemale, nagu ütles Maupassant (Ilf, Petrov 1995: 71) – ‘closer to the body’.

Here the Russian phraseological unit *ближе к делу* ‘come to the point, get down to business’ can be recognized. The meaning of this phraseological unit is ‘not to digress, speak to the point,

without needless details, be shorter' (Molotkov 1986: 135). Such a modification, probably, is connected, first, to the circumstance that Maupassant was considered to be an erotic writer (probably, not without reason the Estonian translation uses the lexeme *ihu* 'flesh'); secondly, such a manner of speech is peculiar to Ostap Bender; he is not deprived of certain wit. In the translation the verbal (phonetic) game is lost. The manner of Ostap's speech is not reflected in the translation. It is a case of practical equivalence of modifications. Such loss can be compensated only in other parts of the text.

The reader may find the translation of various phraseological units modified by the author unclear or complex. For example:

(3) «Не будьте божьей коровой» (Ilf, Petrov 2002: 77);

«Nie bądź pan boża krówka» – (Ilf, Petrov 1987: 80) 'don't be a ladybird';

«Ärge olge lepatriinu!» – (Ilf, Petrov 1995: 68) 'don't be a ladybird'.

It can be surmised that the authors Ilf and Petrov have modified the phraseological unit of the source language *божья коровка* 'ladybird' in the following way: *коровка* minus the suffix *-к(а)* makes *корова* 'cow', which leads to a play on words, which gives a certain stylistic effect (for example, E. Vaigla holds such an opinion) (Vaigla 1977: 167). The phraseological unit possesses a high degree of emotionality; it expresses a negative estimation, which is *disapproving*, *scornful*. The word *коровка*, on the contrary, expresses a tender attitude. Using this transformation, the authors strengthen the expression of disapproval (it is necessary to consider the manner of speech of the character).

Let us consider translations into both languages step by step. In the Polish variant we can find the set phrase *boża krówka* 'biedronka' ('ladybird') (Skorupka 2002: 360). This expression has no figurative meaning in the target language, and that complicates understanding the sense of the given statement. In Estonian translation, the modification by word formation, unfor-

tunately, appears impossible to perform. The reason is that diminutive forms are not characteristic of the Estonian language. The pun of the original is lost. Besides, the word *lepatriinu* does not have a figurative meaning, and therefore the literal translation appears senseless. The statement loses its sense for the reader.

There are more examples of certain translation difficulties caused by various language and cultural differences, especially in the case of phraseological units of the general lexical fund or phraseological units modified by the author. However even such a brief analysis allows us to speak about their presence and confirms that phraseological units reflect the peculiarities of a language, and language differences are sometimes a serious, although in most cases surmountable, obstacle on the way to adequate translation.

LITERATURE

- Birih, Mokienko, Stepanova** = Бирих, А. К., Мокиенко, В. М., Степанова, Л. И. 1998. Словарь русской фразеологии: историко-фразеологический справочник. Санкт-Петербург.
- Ilf, Ilja, Pietrow, Eugeniusz** 1987. Dwanaście krzeseł. Przekład – J. Brzechwa i T. Żeromski. Warszawa.
- Ilf, Ilja, Petrov, Jevgeni** 1995. Kaksteist tooli. Kuldasikas. Tõlkinud H. Haug ja V. Pirson. Tallinn.
- Ilf, Petrov** = Ильф, Илья, Петров, Евгений 2002. Двенадцать стульев. Золотой теленок. Москва.
- Molotkov** = Молотков, А. И. 1978. Фразеологический словарь русского языка. Изд. 3-е, стер. Москва.
- Molotkov** 1986 = Фразеологический словарь русского языка. Под ред. А. И. Молоткова. Изд. 4-е, стер. Москва.
- Samma, Otto** 1954. Tüüpilistest puudustest ja vigadest proosa tõlkimisel vene keelest eesti keelde. – Looming 3, 348–358.
- Shadrin** = Шадрин, Н. Л. 1991. Перевод фразеологических единиц и сопоставительная стилистика. Саратов.
- Skorupka, Stanisław** 2002. Słownik frazeologiczny języka polskiego. T. I. Warszawa.

Vaigla = Вайгла, Эда 1977. Из наблюдений над переводом русской фразеологии на эстонский язык. – Ученые записки Тартуского университета, вып. 425, 143–171.

Vlahov, Florin = Влахов, Сергей, Флорин, Сидер 1986. Непереводимое в переводе. Москва.

Eesti formaalharidussüsteemi võõrkeeleeõppepoliitika suundumusi*

Tõnu Tender

Haridus- ja Teadusministeerium

Sissejuhatus

Artiklis vaatlen Eesti formaalharidussüsteemi¹ tänast võõrkeelee- (õppe)poliitikat², selle peamisi põhimõtteid ja arengutendentse.

Eesmärk on vastata järgmistele küsimustele:

1. Kas formaalharidussüsteemi (õiguslik) olukord soodustab üksikisiku ja ühiskonna mitmekeelsust?
2. Kuidas on määratletud formaalharidussüsteemis võõrkeelte valikud ja keeleõppe eesmärgid?

* Tänan oma kolleegi, Haridus- ja Teadusministeeriumi keeleosakonna nõunikku Maie Solli keeleõpet puudutava statistilise teabe koondamise eest.

¹ Tähelepanu on keskendatud peamiselt põhiharidusele, mille omandamine on Eestis kohustuslik.

² Võõrkeelee (õppe)poliitika on keelepoliitika/keelekorralduse üks alavaldkondi. Keelepoliitika (*language policy*) ja keelekorralduse (*language planning*) eristamine ning defineerimine on eri autorite puhul erinev, tihti jäetakse täpne piir tõmbamata ja käsitletakse mõlemaid koos – selle põhjuseks on mõlema tegevuse samaaegsus (Rannut, Rannut, Verschik 2003: 194). Keelepoliitika on keele ja ühiskonna ühisosale teadlikult rakendatavate vahendite kogum, mis reguleerib keele ja ühiskonna vahelisi suhteid. Keelepoliitikat viivad ellu poliitikud; keelt korraldavad vastava valdkonna asjatundjad (Rannut, Rannut, Verschik 2003: 194–196). Keelepoliitika ja keelekorralduse valdkonnad on: staatuskorraldus (*status planning*), korpuskorraldus (*corpus planning*), keeleõppekorraldus (*acquisition planning*), keeletehnoloogiline korraldus (Rannut, Rannut, Verschik 2003: 203–204).

Eestis on keelepoliitika Vabariigi Valitsuse seaduse § 58 kohaselt Haridus- ja Teadusministeeriumi valitsemisalas.

3. Kas Eesti võõrkeeleeõppepoliitika üldised põhimõtted resoneeruvad Euroopa Liidu (Euroopa Komisjoni) põhimõtetega?³

Küsimustele vastamiseks selgitan, milliseid keeleeõppe valikuid pakub Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava (RÕK 2002). Vaatlen, milliseid võõrkeeli meie formaalharidussüsteemis õpetatakse-õpitakse ja milliseid võõrkeeli õppimisel eelistatakse, kuidas seatakse õppe-eesmärke ning kuidas tulemusi mõõdetakse. Samuti püüan selgitada, millised on Eesti formaalharidussüsteemi võõrkeeleeõppepoliitika, eriti keelelise mitmekesisuse edendamise alased tegevused.

Võõrkeeled Põhikooli ja gümnaasiumi riiklikus õppekavas

Eestis on formaalharidussüsteemi võõrkeeleeõppe õiguslikuks aluseks Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava (RÕK 2002), mille on kinnitanud Eesti valitsus. Esitagem sellest mõned näited.

³ Euroopa poliitilises diskursuses väärtustatakse nii ühiskonna kui ka inimese mitmekeelsust ning erinevate võõrkeelte õpetamist ja õppimist: eeldatakse, et emakeele või esimese keele kõrval peab inimene oskama vähemalt kahte võõrkeelt (nt Hariduse valge raamat 1995: 67; Tegevuskava 2003: 4–5). Võõrkeelte oskust (võimet mõista ja rääkida teisi keeli) peetakse Euroopa kodanike põhioskuseks (*basic skill*) (Tegevuskava 2003: 4; Keeleoskuse näitaja 2005: 3) ja üheks võtmeoskuseks (*key competence*) (EK ettepanek KOM (2005) 548 lõplik – võtmeoskuste kohta elukestvas õppes). Keelelise mitmekesisuse edendamine tähendab Euroopa poliitilises diskursuses võimalikult laia keeltespektri õpetamist ja õppimist koolides, ülikoolides, täiskasvanute koolituskeskustes ja ettevõtetes. Tervikuna peaksid õpetatavad-õpitavad keeled hõlmama nii väiksema kui ka suurema kõnelejaskonnaga Euroopa keeli, regionaal-, vähemus- ja sisserändajate keeli, kuid samas ka riigikeele staatusega keeli ning neid keeli, mida räägivad ELi peamised kaubanduspartnerid kogu maailmas (Tegevuskava 2003: 9; Tender 2006b).

Võõrkeele 1. peatüki üldlausestes on **põhjendatud võõrkeelte õppimise vajadust**: „1.1. Eesti kultuuri ja majanduse areng on võimalik vaid tihedas infovahetuses maailmakultuuri ja -majandusega. Avardunud reisimis-, töötamis- ja suhtlemisvõimaluste tõttu on pea kõigil inimestel vaja ja võimalik kasutada võõrkeeli. Erinevate võõrkeelte valdamine loob tingimused rahvusvaheliseks koostööks; see näitab ka rahva kultuuritaset ja haritust.

1.2. Võõrkeeleeõpetus annab õpilasele keeleoskuse, mis võimaldab autentses keelekeskkonnas iseseisvalt toimida, õppida tundma erinevaid keeli kõnelevaid rahvaid ja nende kultuure; oma ja võõra võrdlemine aitab erinevusi mõista ja aktsepteerida.

1.3. Võõrkeelte abil on võimalik hankida informatsiooni, mis pole emakeeles kättesaadav. Võõrkeelte omandamisega saab õpilane täiendava juurdepääsu erinevatele teadmiskallikale (nt teatmeteosed, võõrkeelne kirjandus, Internet jne), mis omakorda toetab õpinguid teistes ainetsüklites” (RÕK 2002: 934).

Õppe-eesmärkidest

RÕKi üldlausestes on kirjas ka õppeeesmärgid, milleni õpilane jõudma peaks: „1.5. Gümnaasiumi lõpuks peaks õpilane olema omandanud **vähemalt ühe võõrkeele**⁴ tasemel, mis on vajalik era- ja tööalasel suhtlemisel (Euroopa Nõukogu B2 e „**iseseisva suhtlemise tase**”). Ka **teise võõrkeele omandamise tase peaks jõudma lähedale A-võõrkeele omandamise tasemele**” (RÕK 2002: 934–935).

„Põhikooli võõrkeeleeõpetusega taotletakse, et õpilane

- saavutab A-keeles keeleoskuse taseme, mis võimaldab selles keeles igapäevastes situatsioonides suhelda; lugeda ja mõista eakohaseid võõrkeelseid originaaltekste (Euroopa Nõukogu B1-tase);

⁴ Siin ja edaspidi T. Tenderi esiletõste.

- huvitub võõrkeelte õppimisest ja nende kaudu silmaringi laiendamisest;
- omandab oskused edaspidiseks võõrkeelte õppimiseks ja oma keeleoskuse pidevaks täiendamiseks;
- huvitub õpitavat keelt kõnelevatest maadest ja nende kultuurist; /.../" (RÕK 2002: 935).

Eelpool esitatu vajab lühikest selgitust:

1. Euroopa Nõukogu algatusel koostatud Euroopa keeleõppe raamdokumendis (Raamdokument 2003) kirjeldatud keeleoskustasemed (A1, A2, B1, B2, C1, C2) esinevad RÕKi tekstis, kuid deklaratiivselt – neil puudub tegelik sisu, kuna võõrkeelte ainekavasid koostades ei ole Raamdokumendis (2003) kirjeldatud keeletasemeid arvesse võetud.
2. Koolides leidub võõrkeeleõpetajaid, kes on Euroopa Nõukogu keeletasemetega ning Euroopa keeleõppe raamdokumendiga kursis, kuid leidub hulgaliselt neidki, kes isegi RÕKist midagi ei tea, kõnelemata Raamdokumendi põhimõtetest.

Kaks kohustuslikku võõrkeelt ja valikuvõimalused

Põhikoolis ja gümnaasiumis on kohustuslik õppida kahte võõrkeelt. „*A-võõrkeel on esimene õpitav võõrkeel, mille õpe algab I kooliastmes. B-võõrkeele õpe algab II kooliastmes. Vene või muu õppekeelega koolis loetakse A-võõrkeeleks eesti keel.*

A- ja B-võõrkeelena õpitakse inglise, vene, saksa või prantsuse keelt. A- ja B-võõrkeeled valib kool, arvestades kooli võimalusi ja õpilaste soove. Gümnaasiumiastmes on õpilastel võimalus valida kolmas (C) võõrkeel” (RÕK 2002: 935).

Oluline on rõhutada, et C-võõrkeeleks võib olla iga keel. Selle määrab õpilaste soov nimetatud keelt õppida, kool peab leidma kvalifitseeritud õpetaja ja õppematerjalid.

„Võõrkeelte õpet võib vastavalt kooli eripärale integreerida mõne teise aine õppega. Võõrkeeles võib olla mõni tunni osa, tund, aineosa või ka terve kursus” (RÕK 2002: 935).

Millised on õpilaste võõrkeeleeõppe eelistused? ⁵

– Põhikoolis ja gümnaasiumis

- eesti keel 100%
- inglise keel 82,3 %
- vene keel 39,2 %
- saksa keel 19,2 %
- prantsuse keel 2,7 %
- teised keeled (heebrea, jaapani, rootsi, soome jne) 1,2 %

Enam kui 82% kõigist üldhariduskoolide 3.–12. klasside õpilastest õpib inglise keelt, sh esimese võõrkeelena ligi 80% õpilastest, saksa keelt õpib umbes 20% õpilastest, sh A-võõrkeelena ligi 7%, vene keelt umbes 40%, sh A-võõrkeelena 1,5% õpilastest ja prantsuse keelt ligi 3% õpilastest, sh A-võõrkeelena 1,3% õpilastest. C-võõrkeelena ja valikainena põhikoolis ja/või gümnaasiumis õpetatakse ka soome⁶, rootsi, ladina, hispaania, jaapani ja heebrea keeli. Neid keeli õpib kokku vähem kui 1000 Eesti õpilast. Paljudes koolides hakatakse võõrkeelt õpetama kooli õppekava raames juba 1. või 2. klassis. Võõrkeeli õpitakse ka koolide juures töötavates tasuta ja tasulistest ringides.

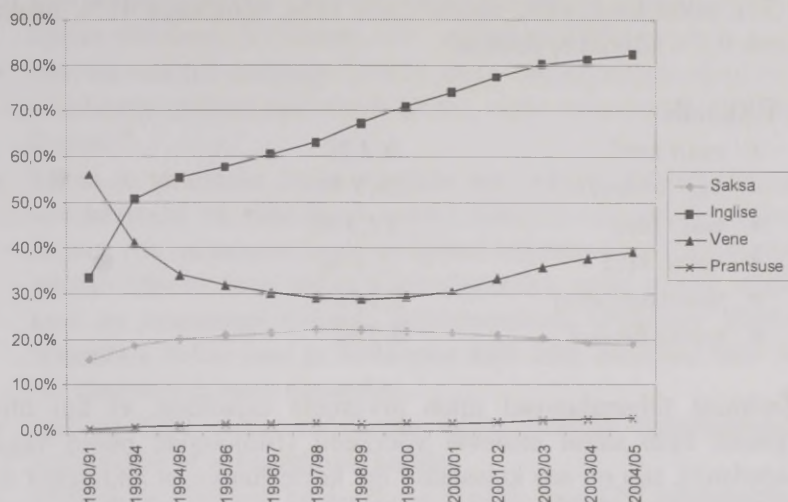
⁵ vt Valikainete ainekavad: Kohalugu, Võru keel ja kultuur põhikooli ainekava, Võru kiil ja kultuur põhikuulõ ainekava, Lõunaeesti keel ja kultuurilugu gümnaasiumi ainekava, Lõunaeesti kiil ja kultuurilugu gümnaasiumi ainõkava, Rahvusvähemuste emakeele ainekava – http://www.ekk.edu.ee/oppekavad/pohikooli_ja_gymnaasiumi_riiklik_oppekava.htm

⁶ Soome keele õppimise kohta vt Lipasti 2006.

Andmete võrdlemisel ilmneb selgelt tendents, et inglise keelt õppivate õpilaste arv on suurenenud ja ka A-võõrkeeleks valitakse valdavalt inglise keel. Mujalgi Lääne-Euroopas on populaarne õppida inglise keelt (vt Andmed 2005). Vene keele õppijate arv langes pärast 1991. aastat järsult, kuna selle õppimine ei olnud (Nõukogude Liidu lagunemisel) enam kohustuslik. Vene keele õppijate arv on 2000. aastate algusest tasapisi, kuid kindlalt tõusnud⁷, samas on huvi saksa keele õppimise vastu langenud.

Lastevanemate soove arvestades alustatakse võõrkeelte õpet juba koolieelses eas. Esinduslik ülevaade Eesti koolieelsetes lasteasutustes toimuva võõrkeeleõppe kohta puudub. Toetudes kohalike omavalitsuste andmetele, on võimalik inglise keelt täiendava tasu eest õppida umbes 1/3 koolieelsetes haridusasutustes suuremates linnades (Tallinn, Tartu, Pärnu). Kõigil juhtudel on tegemist inglise keele õppega, paljudes vene töökeelega lasteasutades õpetatakse täiendavalt ka eesti keelt. Erinevaid võõrkeeli on võimalik õppida ka huvialakoolides; 2006. a õpetati erinevaid keeli 32 laste ja noorte huvialakoolis või -ringis.

⁷ Viimastel aastatel on tunduvalt kasvanud huvi vene keele õppimise vastu ka väljaspool kooli – keeltekoollides (Krõlov 2005).



Joonis 1. Võõrkeeleeõppe valikud Eesti põhikoolis ja gümnaasiumis

Vaadeldgem põgusalt sedagi, milliseid võõrkeeli õpitakse kutse- ja kõrghariduses.

– Kutseõppeasutustes

- eesti keel (teise keelena) 31 %
- inglise keel 73 %
- vene keel 41 %
- saksa keel 18 %
- soome keel 11%
- prantsuse keel 1,2 %
- itaalia keel 0,1%

Kutseõppeasutustes toimub võõrkeeleeõpe vastavalt koolide ja erialade õppekavadele. Põhikoolijärgse kutsehariduse puhul on vene õppekeelela gruppides kohustuslik õppida eesti keelt, pärast keskkooli on see vabatahtlik. Kutseõppeasutuste õppuritest õpib eesti keelt teise keelena 31%, inglise keelt 73%, prantsuse keelt

1,2%, saksa keelt 18%, soome keelt 11%, vene keelt 41%, itaalia keelt 0,1% kõigist õpilastest.

– Ülikoolis

• eesti keel	8,1 %
• inglise keel	29,9 %
• vene keel	11,5 %
• saksa keel	7,1 %
• prantsuse keel	2,4 %
• teised keeled	4,7 %

Andmete tõlgendamisel tuleb arvestada asjaoluga, et kui üliõpilane õpib mitut erinevat võõrkeelt (filoloogide puhul väga sagedane), siis on see kajastatud iga keele juures, st andmetest ei ole võimalik välja lugeda, mitu üliõpilast kokku tegelikult võõrkeeli õpib. 2004/2005. õppeaasta alguses õppis kõrghariduse tasemel 67 760 üliõpilast, kui magistri- ja doktoriõpe välja arvata (nende kohta võõrkeelte õppimise infot ei kogutud), siis 58 184 üliõpilast.

Formaalharidussüsteemi võõrkeeleeõppega seotud probleeme

- Keeleeõppe valikuvõimalused ja kvaliteet ei ole Eesti igas piirkonnas võrdsed.
- Inglise keele domineerimine esimene võõrkeelena teiste võõrkeelte ees. RÕK 2002 käsitleb nelja võõrkeelt (inglise, prantsuse, saksa, vene) võrdsena, mis ei vasta tegelikkusele, kuna inglise keel on Euroopas sisuliselt teine keel ja ühise suhtlemise keel ehk *lingua franca*.
- Eestis puuduvad võõrkeeleeõppe alased uuringud, nt sellised, mis selgitaksid eri võõrkeelte omandamise kiirust ning aitaksid

keeleeõppe valikutes (milline võõrkeel peaks olema esimene õpitav võõrkeel? Vt Tender 2005 ja Tender 2006a).

- Eurobaromeetri uuringu (2005) järgi on Euroopas õpitavate võõrkeelte spekter suhteliselt kitsas, sama suundumus ohustab Eestitki⁸.
- Saksa ja prantsuse keele õppijate arv (kõnelemata ülejäänud võõrkeeltest) on suhteliselt madal. Eesti ei ole olnud frankofoonne riik, prantsuse keelt on õpitud vähestes koolides. Samas tekitab vähene huvi saksa keele õppimise vastu muret, saksa keel on taandunud C-keele positsioonidele (Pöldvere 2003). Vanasõna *Saksa keel ja hõberaha käib kõik maailma läbi*⁹ ei ole tänapäeval enam aktuaalne.
- Vähene huvi teiste võõrkeelte vastu muudab õppematerjali arendamise ja väljaandmise kalliks.
- Milline on õppijate keeleoskuse tegelik tase ENi keeleoskustasemetes süsteemis? Praegu ei ole võimalik küsimusele vastata. Loodetavasti annab meile vajalikke andmeid lähiaastatele kavandatav Keeleoskuse näitaja uuring (Keeleoskuse näitaja 2005).
- Siinses ülevaates ei ole keskendutud kõrgharidussüsteemi võõrkeeelpoliitikale. Mainimist vajab asjaolu, et Bologna protsess (õppeaja lühenemine jms) on mõjunud mitmekeelsuse edendamisele, eri võõrkeelte õppimisele pärssivalt.
- Jne.

Võõrkeeleeõppepoliitika mõningaid suundumusi

Lühidalt sellestki, mida võõrkeelte valdkonnas (mitmekeelsuse edendamiseks) tehakse.

⁸ Eesti elanike keeleoskuse kohta vt Vihalemm, Masso, Vihalemm 2004 ning Vihalemm, Masso 2005. Keeleõppimise huvi kohta vt Järve 2005.

⁹ <http://www.folklore.ee/rl/date/robotid/leht1.html> , tüüp nr 10067

– **Uue õppekava arendamine.** Viimasel ajal on Eesti avalikkus arutanud tuliselt õppekava uue tööversiooni teemal. Alljärgnevalt ei ole senist tööversiooni analüüsitud, kuna see ei ole veel lõplik. Samas märkigem, et tööversiooni võõrkeelte ainekava aine seletuskiri on paljulubav: „Võõrkeeleõppe kõige olulisemaks muutuseks on keeleõpetuse kooskõlla viimine Euroopa Nõukogu poolt määratletud kuue keelevaldamise tasemega (A1–C2)”

(vt Uue õppekava tööversioon:

http://www.ekk.edu.ee/oppekavad/arendus/rok_13_03_2006.pdf

http://www.ekk.edu.ee/oppekavad/pohikooli_ja_gymnaasiumi_riikliku_oppekava_arendus.htm

võõrkeeled: http://www.ekk.edu.ee/oppekavad/arendus/koduleht_ainekavad.htm

töörühmade liikmed (nii TÜ kui REKKi juures):

http://www.ekk.edu.ee/oppekavad/arendus/koduleht_ainekavad.htm).

– **Eesti võõrkeelte strateegia koostamine.**¹⁰ Haridus- ja teadusministri 21. juuni 2005. a käskkirjaga nr 549 kinnitati Eesti võõrkeelte strateegia koostamise komisjoni koosseis ning selle töökind. Komisjoni põhiülesandeks on võõrkeelte strateegia projekti väljatöötamine aastaiks 2007–2015. Valmib Eesti riigi arenguvajadusi arvestav võõrkeelte strateegia dokument, mis on aluseks tulemusliku mitmekeelsuspoliitika kujundamiseks.

– **Euroopa keelemapi Eesti variandi arendamine ja põhialuste väljatöötamine,** sihtgrupiks põhikooli 6.–9. klassi õpilased¹¹. Euroopa keelemapp on keeleõppija isiklik omand, mis kirjeldab õppija keeleoskust ja kultuurialaseid teadmisi, sõltumata sellest,

¹⁰ Eesti keele arendamise strateegia 2004–2010 (2004: 37) on seadnud üheks ülesandeks töötada välja Eesti riigi arenguvajadusi arvestav võõrkeelepoliitika.

¹¹ Euroopa keelemapi Eesti variandi töörühm moodustati haridus- ja teadusministri 7. juuli 2003. a käskkirjaga nr 645.

kuidas ja kus need on omandatud – kas koolis või väljaspool formaalharidussüsteemi. See on vahend, mis soodustab keeleõppija iseseisvust, omab nii pedagoogilist funktsiooni, suunates ja toetades õppijat keele omandamisel, kui ka dokumenteerivat funktsiooni, registreerides õppija keeleoskustaseme. Euroopa keelemapp on abivahend keeleõppe soodustamiseks (inimeste mitmekeelsuse edendamiseks) ning enesehindamiseks. Keelemapp tugineb Euroopa Nõukogu keeleoskustasemete süsteemile; see julgustab keeleõppijat ennast hindama ning kergendab tema hindamist teiste poolt; sisaldab teatavaid ühisjooni, mis teeb selle mõisteta- vaks ja kasutatavaks terves Euroopas. Keelemapil on palju erine- vaid mudeleid, üksikõppija saab keelemappi omada ja kasutada elukestvalt. Eesti keelemapi valideerimine (heakskiitmine) Euroo- pa Nõukogus toimub loodetavasti 2007. aasta esimesel poolel.

– **Euroopa Komisjoni algatatud programmi „Euroopa tunnus- kiri” (*European Label*) jätkamine Eestis.** Euroopa tunnuskirja projektiga viiakse ellu EK mitmekeelsuspoliitikat, selle abil tunnustatakse uuenduslikke võõrkeealealaseid projekte ja algatusi, tublimaid võõrkeeleeõppijaid ning -õpetajaid. Tõstetakse esile innovaatilist keeleõpet ning häid keeleõpetajaid ja -õppijaid. ELi vanades liikmesriikides rakendatakse programmi 1998. ja Eestis 2002. aastast.

– **Euroopa keeleoskuse näitaja.** Euroopa Komisjon avaldas teatise „Euroopa keeleoskuse näitaja” 2005. aastal. Kõnealuse näitaja eemärk on mõõta õppurite üldisi võõrkeeleskusi (kahe võõrkeele kommunikatiivseid oskusi) kõigis liikmesriikides. Lõplik eesmärk on esitada liikmesriikidele kõnealuste andmete näol kindlad tõendid, millele nad saaksid tugineda oma võõrkeelte õpetamise ja õppimise strateegia täiendamisel. Näitaja peaks mõõtma kõiki esimese ja teise võõrkeele oskusi üldharidus- ja kutseõppesüsteemides. Mõõdetakse keelelisi osaoskusi: lugemist, kuulamist, rääkimist (suulist suhtlust ja suulist esitust) ning kirju- tamist. Praegu on suuremateks vaidlusteemadeks olnud testitavate

vanus ja testitavate keelte arv. Eesti on toetanud testitavate vanusena ISCED 2 (põhikooli lõpetajaid, s.o 15–16 aastaseid õpilasi) ning pooldanud seda, et esimesel etapil oleks igal riigil õigus 5 Euroopa Liidus enim õpitava keele (inglise, saksa, prantsuse, hispaania, itaalia) seast valida keeled, mida testida. Euroopa keeleoskuse näitaja projektis osalemine nõuab riigipoolset panust. Uurimus annaks kindlad ja võrreldavad andmed kõigi ELi liikmesriikide õppurite kahe võõrkeele kommunikatiivsete oskuste kohta, mis aitab kaasa Eesti keeleõppe paremale korraldamisele. Viimaste prognooside kohaselt peaksid kavandatavad testid jõudma koolidesse 2009. a jaanuaris.

– **Euroopa keeleõppe raamdokumendi: õppimine, õpetamine ja hindamine** – eestikeelne tööversioon valmis 2003. a lõpul, praegu tegeleb teksti toimetamisega asjatundjate tööühm, kes peaks oma töö lõpetama 2007. a jaanuaris.

Kokkuvõtteks

Eesti võõrkeeleõppepoliitika üldised põhimõtted ei ole Euroopa Liidu (Euroopa Komisjoni) mitmekeelsuse edendamise põhimõtete vastuolus. Näiteks EK püstitatud eesmärk õpetada-õppida vähemalt kahte võõrkeelt võimalikult varases eas on Eestis juba suhteliselt pikk traditsioon. Samas on Eestil vajalik edendada keeleõppe kvaliteeti ja läbipaistvust. Oluline oleks aktsepteerida Euroopa Nõukogu kirjeldatud keeleoskustasemete põhimõtteid ning arendada nende alusel kogu keeleõppesüsteemi (õppekavad, õppevara, koolitussüsteem, eksamiarendus jne).

Kas meie formaalharidussüsteemi (õiguslik) olukord soodustab või piirab üksikisiku ja ühiskonna mitmekeelsust? Riikliku õppekava järgi on põhikoolis ja gümnaasiumis kohustuslik kahe võõrkeele õppimine. A- ja B-võõrkeelena (esimese ja teise võõrkeelena) saab õppida inglise, vene, saksa või prantsuse keelt. A- ja B-võõrkeeled valib kool, arvestades kooli võimalusi ja õpilaste

soove. Gümnaasiumiastmes on õpilastel võimalus valida kolmas (C) võõrkeel – selleks võib olla iga keel.

Siinkirjutaja arvates annab RÕK 2002 võimalused mitmekeelsuse arendamiseks. Omaette probleemseks teemaks on koolide (seega ka õpilaste) erinevad võimalused (hariduslik kihistumine), samuti inglise keele eristaatus võõrkeelte seas – seda RÕK ei kajasta – ning tõsiasi, et Eestis puuduvad võõrkeeleeõppe alased uuringud, mis selgitaksid eri võõrkeelte omandamise kiirust ning aitaksid keeleõppe valikutes.

Eestis nagu paljudes teisteski Euroopa riikides on süvenemas tendents, kus esimese võõrkeelena õpitakse ning võõrkeele õppimise all mõistetakse valdavalt inglise keelt. Selle kõrval vajavad väärtustamist ning õppimist teisedki keeled, vajalik on inimeste teadlikkuse kasv.

Kaks võtmevõimalust. 2001. aastal tähistati Euroopa Komisjoni ja Euroopa Nõukogu ühisel ettevõtmisel esmakordselt Euroopa keelteaastat. Keelteasta üks tunnuslauseid oli järgmine: *Keel [on nagu võti, mis] avab uksi!*

Eesti võõrkeeleeoliitika eesmärk on – või vähemalt peaks olema – anda inimestele elus toimetulekuks ja teiste rahvastekultuuride tundmaõppimiseks ning mõistmiseks, s.t säärase uste avamiseks *võimaluste võti*: oskus ja huvi elukestvalt keeli õppida. Vastasel korral satume olukorda, mida kirjeldab Aleksei Tolstoi raamat *kuldvõtmekesest* – suur segadus Lollidemaal ...

KIRJANDUS

Andmed 2005 = Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2005 Edition. Eurydice: Brussels.

Eesti keele arendamise strateegia 2004–2010. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti keelenõukogu, 2004.

EK ettepanek KOM (2005) 548 lõplik = „Euroopa Parlamendi ja nõukogu soovitus võtmekompetentsuste kohta elukestvas õppes”, teatise ingliskeelne pealkiri: COM (2005) 548 final Proposal for a

Recommendation of the European Parliament and the Council on key competences for lifelong learning.

Eurobaromeeter 2005 = Europeans and languages – Special Eurobarometer 237 – Wave 63.4. European Commission. This survey was requested and coordinated by Directorate-General Press and Communication. Fieldwork: May–June 2005. Publication: September 2005. http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf

Hariduse valge raamat 1995 = White Paper on education and training. Teaching and learning – Towards the learning society. Brussels-Luxembourg.

Järve, Linda 2005. Keelteoskus on kingitus. – Õpetajate Leht, 23. september,

<http://www.opleht.ee/Arhiiv/2005/23.09.05/paevateema/1.shtml>

Keeleoskuse näitaja = EK teatis KOM (2005) 356 lõplik „Euroopa keeleoskuse näitaja”, teatise ingliskeelne pealkiri: COM (2005) 356 final The European Indicator of Language Competence.

Krõlov, Martin 2005. Noorte vene keele oskus jätab soovida. – Õpetajate Leht, 17. juuni,

<http://www.opleht.ee/Arhiiv/2005/17.06.05/aine/6.shtml>

Lipasti, Järvi 2006. Kolmanda võõrkeele võlu ja valu. – Õpetajate Leht, 3. veebruar,

<http://www.opleht.ee/Arhiiv/2006/03.02.06/aine/16.shtml>

Põldvere, Martina 2003. Saksa keele õppe eesmärgiseade ja sisu areng Eesti üldhariduskoolides 1919–2002. Avita.

Raamdokument 2003 = Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. Tööversioon. Tartu: Haridus- ja Teadusministeeriumi keeletalitus. Väljaande ingliskeelne pealkiri: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council for Cultural Co-operation Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg. Cambridge University Press, 2001.

Raamstrategia = EK teatis KOM (2005) 596 lõplik „Uus mitmekeelsuse raamstrategia”, teatise ingliskeelne pealkiri: COM (2005) 596 final A New Framework Strategy for Multilingualism.

Rannut, Mart, Rannut, Ülle, Verschik, Anna 2003. Keel, võim, ühiskond. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

- RÕK 2002** = Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. Riigi Teataja I osa, nr 20, 22. veebruar, vt <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=1008388>
- Tegevuskava 2003** = EK teatis KOM (2003) 449 lõplik „Keelte õppimise ja keelelise mitmekesisuse edendamise tegevuskava 2004–2006”, teatise ingliskeelne pealkiri: COM (2003) 449 final Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006.
- Tender, Tõnu 2005.** Millist võõrkeelt õppida esimesena? – Eesti Päevaleht, 03. märts.
- Tender, Tõnu 2006a.** Tähtsustame liialt inglise keelt. – Äripäev, 27. september.
- Tender, Tõnu 2006b.** Eesti mitmekeelsusest Euroopa taustal. – „Mitmõ-keelisus ja keelevaihtus ödagumeresoomõ maiõ pääl. Mitmekeelsus ja keelevahetus läänemeresoome piirkonnas”. Toimõndanuq Helen Koks ja Jan Rahman. Võro Instituudi toimõndusõq 18. Võro, 164–174.
- Vabariigi Valitsuse seadus.** Vastu võetud 13. 12. 1995. a seadusega (RT I 1995, 94, 1628), jõustunud 1. 01. 1996 <http://wlex.lc.ee/list/VVS.htm>
- Vihalemm, Triin, Masso, Anu, Vihalemm, Peeter 2004.** Eesti kujunev keeleruum. – Eesti elavik 21. sajandi algul. Ülevaade uurimuse Mina. Maailm. Meedia tulemustest. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 57–73.
- Vihalemm, Triin, Masso, Anu 2005.** Võõrkeelte oskus ja kasutamine, seos sotsiaalse integratsiooni ja mobiilsusega Eesti ühiskonnas 2002–2003. Kvantitatiivne analüüs küsitluse „Mina. Maailm. Meedia.” baasil. Tartu: TÜ ajakirjanduse ja kommunikatsiooni osakond.

Somaatiline mõiste KÄSI tähendusmuutuste esiletoojana

Silvi Tenjes

Tartu Ülikool

1. Sissejuhatus

Kui lähtuda eeldusest, et somaatiline sõnavara on keeltes vanem kihistus, siis võiksid geograafilises naabruses asuvad keeled somaatilise sõnavara valdkondades teatud suuremat sarnasust omada. Artiklis vaadeldakse eesti- ja venekeelseid KÄE mõistega seotud väljendeid Mihhail Bulgakovi romaanis „Meister ja Margarita”. Siinne KÄE mõistete uuring eesti- ja venekeelsete väljendite kaudu ei kinnita somaatiliste mõistete sarnast käitumist, vaid toob esile keelte struktuurilised erinevused. Me teame, et kõik keeled on muutumises, kuid muutumise mehhanismid ja alused on konkreetsetel juhtudel küllaltki raskesti tuvastatavad. Võrreldes eestikeelseid *käe*-väljendverbe ja -püsiühendeid vastavate venekeelsete väljenditega Mihhail Bulgakovi romaani „Meister ja Margarita” venekeelse versiooni ja eestikeelse tõlke näitel, ei saa öelda, et võrdlusalused oleksid ebavõrdsed. Kuna M. Bulgakovi romaan ja tõlked kuuluvad 20. sajandisse, võiks kahelda, kas me tohime võrdlusest konstruktiivseid järeldusi teha. Tegelikult nii see pole. Somaatiline sõnavara kui vanem kihistus keeltes on seda nii eesti kui ka vene keeles, ning nii kirjanik kui tõlkijad kasutavad seda, mis keeles olemas on – „valmis materjali”. Sellistelt metoloogilistelt positsioonidelt lähtudes olengi võrrelnud naaberkeeli ning tulemused, mis näitavad eesti keelt staatilisemana ning vene keelt dünaamilisemana, üllatavad esmapilgul uurijatki. Järeldused on tehtud ainult M. Bulgakovi romaanis leiduvate KÄE mõistega seotud väljendite käitumisest eesti ja vene keeles ega laiene keeltele tervikuna. Samas võiksid saadud tulemused peegeldada suuremat üldist keelemuutuste voolu, mis on seotud inimeste ja rahvaste rändamisega ilmselt juba põllunduse ja karjakasvatuse

aegadest alates, kindlasti aga merkantiilseid ja sõjalisi mõjusid – kaupmeeste, kaupade ja sõjameeste liikumist ehk laiemalt sotsiokultuurilisi mõjusid keele tähendussfäärile. Ajaloolises osas on viidatud K. Wiiki uurimusele, kuid nn slaavi ekspansiooni käsitletult vähemalt Eesti kagu- ja kirdeosas on ajaloolase Priit Ligi uurimuse väitel kahtluse all.

2. Ajaloolised käsitlused

Slaavi keelte levimisest on Kalevi Wiik kirjutanud oma raamatus „Eurooplaste juured” (Wiik 2005). Ta märgib, et esimese kristliku aastatuhande esimese poole aegne (500–900 pKr) slaavi keelte levimine oli veel väike, võrreldes sellega, missugune see oli aastatuhande teise poole jooksul. Aastatuhande keskel aga algas slaavi ekspansioon, mis jätkus aastatuhande lõpuni (ja õigupoolest palju kauemgi). K. Wiik ütleb, et slaavi ekspansioon oli suurelt osalt kultuuriline ja keeleline, aga sellega liitus kuigivõrd ka rahvaste ümberasumist. Slaavi kultuur ja keel levisid kultuurilise difusioonina, sest slaavi keelt kõneleval rahval oli eliidi positsioon. Slaavlaste eliidipositsiooni põhjuseks peab Wiik kolme tegurit: a) slaavlastel olid kiriku juhtkonnas, b) kaubandus (muuseas ka orjakaubandus) oli suures osas nende käes ja c) nad olid omandanud käsitööoskused (sh keeruliste hõbeesemete valmistamise) teistest efektiivsemalt.

Slaavi ekspansiooniga kaasnes ka rahvaste ümberasumine, peale selle, et kirikutegelased, kaupmehed ja käsitöölised loomulikult liikusid mingil määral ühest kohast teise. Rahvaste rände põhjustena toob K. Wiik välja: a) kliima külmenemise (mis pani rahvad liikuma paremate elutingimuste lootuses), b) hunnide ja teiste ida hõimude tuleku Euroopasse (mis pani Ida-Euroopa põlisrahvaid otsima uusi, turvalisemaid elupaiku) ja c) efektiivsed relvad (mis tegid võimalikuks, et slaavlastel suutsid endile vägivaldselt vallutada uusi asualasid eriti lõuna suunal).

Keele muutustega seoses viitab Wiik Priit Ligi uurimusele (Ligi 1993), öeldes, et keeleline slaavistumine toimus sageli nii, et slaavi keel muutus üldiseks kõigepealt linnades ja hiljem maal. Põhjuseks oli see, et linnade prestiižikama rahva moodustasid tihti kaupmehed, kirikutegelased ja käsitöölised. Linnade muu rahvas oli valmis oma vabal tahtel slaavi keelt ära õppima. (Wiik 2005: 269–270)

Praegusel Eesti alal elavate hõimude samaaegsetest ekspansioonidest me ajaloost viiteid ei leia. Siinne asustus pidi olema „vaiksem” ja paiksem, ning edasipidi näeme, et ka hõredam. Eraldi peaks peatuma „slaavi ekspansioonil”, mis võib ajaloolaste järgi ka müüt olla. Suurepärase ajaloolane, metodoloogiliselt põhjalik ja järjekindel ning teaduslikes järeldustes täpne Priit Ligi on Eestis 9.–16. sajandil leiduvate vadjapärase kalmete uuringus nii kalmete kuju, leidude kui muude eritunnuste alusel väitnud, et osa uurijate järeldustega slaavi kolonisatsioonist ning põlisrahva väljatõrjumisest või kiirest assimileerimisest ei saa nõustuda (Ligi 1993). See annab tuge järeldustele, et põlisrahvad on selles piirkonnas paikselts kaua elanud. Slaavi kolonisatsiooni teooria oli 1970. aastate lõpuks välja kujunenud ja käsitlusviis väitis lühidalt järgmist. Kaks slaavi rühmitust – kriivitshid ja sloveenid – olevat Novgorodi- ja Pihkvamaale saabunud kahe lainena umbes 6. sajandi paiku. Põlisrahvas assimileeritud kiiresti. II aastatuhande algul olevat need slaavi rühmitused asunud oma valdusi kiiresti laiendama, kusjuures sloveenid olevat hõivanud suurema osa Isuri lavamaast ja Peipsi kirderanniku. Uute faktide ilmsikstulekuga on teooriat korduvalt revideeritud. Praegu võib selle kahtluse alla seada.

P. Ligi põhjendab oma seisukohti, öeldes, et meil on Kirde-Eestist võrreldes naaberaladega suhteliselt rohkem andmeid ja ainult siin on tuvastatud kääbaste seos varasemate kalmetega, mis ei saa mingil juhul kuuluda slaavlastele. Samuti on vaid Kirde-Eestis tehtud kindlaks niisugune läänemeresoome päritoluga matmiskombestiku traditsioon nagu surikinnaste kasutamine. Et me aga mõlemal tasandil puutume kokku slaavi kolonisatsiooni

küsimusega Loode-Venemaal, siis ei saa ka sellest mööda vaadata. Võib koguni öelda, et kogu probleemi tegelik võti peitubki kolmandal tasandil, s.o slaavi kolonisatsioonis, kuna P. Ligi arvates ei paku ei vajapäraste kalmete arheoloogilised ja antropoloogilised materjalid ega ka naaberdistsipliinide andmed meile praeguse uurimisseisu juures lõplikke lahendusi. Objektiivselt võttes on ju enamiku nähtuste puhul, mida senistes uurimustes on kasutatud etniliste järeldeste tegemiseks, võimalik leida mitu seletusviisi. Seoses etniliste kontaktidega ütleb Ligi, et just sellistel kontaktaladel on arheoloogide vaidlused ühtede või teiste muististe etnilise kuuluvuse küsimuses üldlevinud nähtus ning paraku avaldavad seisukohtade kujunemisele reeglina oma mõju niisugused teadusvälised tegurid nagu poliitika ja ideoloogia. Ta väidab, et antud juhul on olukord selles mõttes lihtsam, et kogu keeruline kultuuri ja etnose vahekord taandub Loode-Venemaal ennekõike slaavi migratsiooni tuvastamisele, mida uurijad paraku *a priori* eeldama kipuvad. P. Ligi leiab, et ei arheoloogiline ega ka antropoloogiline aines ei võimalda slaavi kolonisatsiooni vaieldamatult tõestada ning peamine küsimus, millele tuleks vastus leida, tuleks püstitada nii: millistest sotsiaalsetest ja majanduslikest teguritest tingituna võis Loode-Venemaal I aastatuhande teisel poolel pKr ning II aastatuhande algussajandeil aset leida ulatuslik slaavi kolonisatsioon. Uurijad, kes eitavad vaadeldavate kalmete kuulumist vajalastele (või teistele läänemeresooe päritolu hõimudele) kui põlisrahvale, peaksid tema arvates ennekõike näitama, milline oli selle protsessi mehhanism, tänu millele slaavlastel suutsid läänemeresooe põlisrahva Pihkva- ja Novgorodimaa aladelt välja tõrjuda või siis kiiresti assimileerida. (Ligi 1993: 95–96) Migratsioonid pole ainsad kultuurinähtuste leviku põhjused. Antud piirkonna, aga ka Eesti linnade tekke ja arengu olulised kultuurilised mõjutajad olid Novgorodi majanduslikud ja poliitilised sidemed läänemeresooe hõimudega. Samas, ka kultuurilised muutused võivad vahel olla tingitud etnilist laadi põhjustest. Kui viidata veel Ligi uurimusele, võib öelda, et pikk-käabaste levikuga Pihkva- ja Novgorodimaal (ka Ida-Eestis) pole

jäänud ühtki argumenti tõendamaks I aastatuhande keskpaigas toimunud slaavi immigratsiooni. Isegi kui möönda, et kultuur võis migratsiooni käigus põhjalikult muutuda, siis jääb ometigi täiesti seletamatuks see fenomen, kuidas võis alepõllundusega tegelev rahvas lühikese aja vältel ümber asuda sadade kilomeetrite kaugusele, uuel asualal „hargneda” nii, et kujunes äärmiselt hõre asustus ning ühtlasi kohaliku elanikkonna kiiresti assimileerida (Ligi 1993: 106). Näiteks paleodemograafiliselt oli Luuga ülemjooksu ja Kagu-Eesti kalmete analüüs näidanud, et I aastatuhande teisel poolel oli keskmiseks asustustiheduseks neis piirkondades umbes 0,1 elanikku 1 ruutkilomeetri kohta (Ligi 1993: 105). Samuti pole leitud lähteterritooriumi, kust kriivitshid oma traditsioonid kaasa oleksid toonud. Priit Ligi (1993: 108) summeerib oma arutluse ja argumendid: „Kas mingit slaavi kolonisatsiooni üldse toimuski? .. Küsitavusi näib olevat liiga palju.” Kõikidest ümberlükkavatest argumentidest jääb kolonisatsiooni kasuks üle tõdemus, et „praegu kõneldakse Loode-Venes mitte läänemeresoome, vaid vene keelt. Seepärast tuleb küsida, kas Pihkva- ja Novgorodimaal võis mingitel asjaoludel aset leida keele vahetus, ilma et oleks toimunud olulist rahvastiku vahetust? Väidan, et tegelikult nii juhtuski ning tänapäeva Loode-Venemaa elanikkonna näol on meil eelkõige tegemist kohaliku läänemeresoome rahvastiku venestunud järeltulijatega./11/¹ Üleminek teisele keelele ilma, et oleks toimunud otsest assimilatsiooni, on maailma ajaloos olnud üsna tavaliseks nähtuseks.” (Ligi 1993: 109). Seega on P. Ligi üks esimesi, kes on väitnud, et neil aladel toimus keelevahetus – põlisrahva siirdumine slaavi keelele –, mitte otsene assimilatsioon. Edasi jõuamegi selle osa juurde, mida K. Wiik silmas peab, kui ta viitab Ligi 1993. aasta tööle (tsitaat eespool). „Loode-Venes oli keelevahetus usutavasti tingitud järgmistest põhjustest. Protsessi kohalikuks eripäraks oli viikingiaegne

¹ Sarnast mõtet on kirjanduses juba väljendanud V. Paragin (1990). Tema arvates levis slaavi keel järk-järgult põhja poole, ilma et mingit migratsiooni oleks aset leidnud.

kaugkaubandus, mille kommunikatsioonid kulgesid läbi läänemeresoomlastega asustatud alade. Ei ole kahtlust, et viimaste ühiskondlik ja majanduslik areng said siit tugeva impulsi, põhjustades tugevama sotsiaalse diferentseerumise. Novgorodimaal kujunesid linnalised keskused, mis meelitasid ligi rahvusvahelist „seltskonda”, sealhulgas ka lääne- ja idaslaavlast. Keskusega Vana-Laadogas tekkis piirkonna esimene riiklik moodustis – Russ. Just poliüetnilise elanikkonnaga linnades, kus omavahel konkureerisid germaani, läänemeresoome ja slaavi keeled, eriti pärast Vana-Vene riigitekkimist keskusega Kiievis. Maarahva moodustasid Novgorodimaal küll endiselt „tshuudid”, ent põlisrahva ühiskondlik ladvik siirdus nähtavasti üsna kiiresti üle slaavi keelele” (Ligi 1993: 109).

K. Wiiki slaavi keelte dominantkeelteks muutumise fakt pole selles töös mingil kombel kahtluse alla seatud. Vaid massilist slaavi ekspansiooni vähemalt nii hõreda asustusega piirkondades nagu Novgorodimaa, Peipsitagune ja Loode-Venemaa ei saa tõestatuks pidada. Mitmekultuurilise ühiskonna alused koos keelevahetusega suunal maalt-linna ei ole otseselt seotud kahe keele struktuuri dünaamika kirjeldamisega, vaid näitavad paikkonna keelalisi ja kultuurilisi aluseid.

3. Metafoorsus tähendusmuutuste keskmes

Erinevalt teistest olenditest saab inimene kõnelda, muuhulgas ka ruumist. Ruumiline keelekasutus on inimkeelele omane. Eesti keeles ei tajuta sageli enam varasemaid otseseid tähendusi, mis on aja kulgedes grammatikaliseerunud, muutunud abstraktsemaks või toonud algsest tähendusest tänapäeva vaid osa oma tähendusest. Sagedaseks muutuste alaks on somaatiline sõnavara ja ruumiväljendid. Ruumisuhted võivad keeles olla väljendatud orientatsiooni kaudu – suund inimese kehast eemale või keha poole. Selle aluseks on idee kohaväljendite arengust konkreetsemalt abstraktsemale.

Konkreetsemalt abstraktsemale arenevate väljendite ülekandemehhanism on metafoorsus. Metafoor töötab ruumi mõistestamise heaks. Kehaosade nimetuste metafoorne kasutus võib põhineda elutu eseme mingile osale viitamisel või väljenduda inimkeha kasutamisel ruumi kujutamise mudelina. G. Lakoffi ja M. Johnsoni järgi (1980) on metafoor keele ja mõtlemise, inimliku loovuse põhivorm. Metafoor ja metonüümia on maailma kategoriseerimise põhivahendid. Metafoor ei puuduta ainult keelt, vaid (samavõrd või esmajoones) ka meelt ja mõtlemist. Ta on süstemaatiline viis mõtestada ühtesid kogemusvaldkondi teiste valdkondade kategooriates ja terminites. Metafoori moodustamise käigus tekib kahe mõistevaldkonna segamise tulemusena dünaamiline semantiline vastastiktoime, mis säilitab kummagi valdkonna omadused, ent millel on lisaks omaenda unikaalsed omadused. Metafoorsed projektsioonid on asümmeetrilised põhisuunaga „kehast eemale meele poole” (ingl *from body to mind*). Kui selliselt moodustunud abstraktseid mõisteid vastavalt G. Lakoffile ja M. Johnsonile nimetada kontseptuaalseteks metafoorideks, siis teatud piirideni toimivad nad tõesti kui kindlad abstraktsioonid (ARMASTUS ON TEEKOND, INIMESED ON LOOMAD), aga ei seleta paljusid muid keelt muutumises hoidvaid mehhanisme. Suund füüsiliselt mentaalsele, mis on ka diakrooniliste tähendusmuutuste alusideeks, ilmneb keeles ja mõtlemises metafoorist palju laiemalt (nt Sweetser 1995).

Keelemuutused ei sünni mitte isolatsioonis, vaid terviku osana. Tähenduselt sarnased sõnad mõjutavad üksteist ja uusi tähendusi. Sõnade eri tähenduste vahelisi suhteid ei saa kujutada lineaarsena. Tegemist on pigem võrgustikuga, kus sõna tähendust mõjutavad (assotsiatiivsed) tegurid on mitmesuunalised ja ristuvad.

Mis puutub assotsiatiivsetesse teguritesse seoses ruumi ja metafooriga, siis on Akio Yabuuchi arendanud assotsiatsiooniteooriat diskursuseuuringutes ning selgitab assotsiatsiooniseadust Aristotelese järgi. Ta viitab oma kolleegile Michico Arima’le, kui selgitab teema ülekannet vestluses. Ülekannet võib kirjeldada kahte liiki assotsiatsioonide abil: üks põhineb sarnasusel, teine

lähedusel (Arima 1986: 25, viidatud Yabuuchi 2002: 246–247 järgi):

„Aristoteles nägi assotsiatsiooniseadusi ruumilises läheduses, ajalises läheduses ja vastanduses. Metafoor põhineb sarnasusel. Sarnasus on vastuoluline mõiste. Metonüümiat iseloomustatakse ruumilise läheduse, ajalise läheduse, kooseksisteerimise ja põhjuslikkusega. Võrdlus ja vastandus koos sarnasusega on metafoorse assotsiatsiooni alus, sest arvatavasti on nendega seotud samad psühholoogilised protsessid” (Yabuuchi 2002: 248).

Erinevad keelekasutajad võivad samast nähtusest või objektist leida erinevaid killukesti, assotsiatsioone, mis seostuvad neil sarnasuse või ka vastanduse alusel mõne muu nähtuse või objektiga tervikuna või osaliselt. Seega on metafoorne assotsiatsioon oluline, kuid keeruline keelemuutuste komponent.

4. Käe-väljendid Mihhail Bulgakovi romaanist „Meister ja Margarita”

Mõistega KÄSI seotud väljendite käsitlemisel olen vaadanud, kuidas käituvad fraasid kontseptualisatsiooniprotsessis. Me oleme oma kognitiivse loomusega kasvanud sedavõrd sügavalt ja laialt oma kultuurilisse ruumi sisse, et ülekannete aluseks olevaid allik-alasid on väga raske tuvastada. Mõisted, mis toovad esile teatud ajal minevikus konkreetset sõnasõnaliselt mõistetud tähendust, muutuvad aja jooksul ja kultuuriruumi teisenedes sageli metafoorseteks, nagu oleks liiga kulunud väljendile vaja „uut nägu” (Tenjes 2002: 5).

Leidsin romaanist 126 eestikeelset fraasi *käe*-mõistega ja ainult 25 neist olid metafoorsed fraasid. See on 19,8% kogu leitud fraaside hulgast. Ülejäänud väljendid mõistega KÄSI olid otseses, konkreetses tähenduses. Enamuses metafoorsetest fraasidest oli venekeelne tähendus esitatud mõnel muul viisil kui läbi noomeni *ruka* (‘käsi’) konstruktsiooni. Fraas oli enamasti esitatud verbi kaudu. Eestikeelses fraasis (koos verbiga) lisandub *käe*-noomen.

Järgnevad näiteid (1–7) on M. Bulgakovi romaanist „Meister ja Margarita”. Näite esimene pool on eestikeelne, teine venekeelne.

(1) Selle peale mõtles prokuraator: „Oh jumalad! Ma küsin ta käest asju, mida kohtus tarvis ei lähe.. (Bulgakov 1995: 22)

I tut prokurator podumal: „O, bogi moi! Ja sprašivaju ego o čem-to nenužnom na sude... (Bulgakov 1989: 185)

(2) „Ma ei küsinud su käest”, ütles Pilatus, „aga võib olla oskad sa ka ladina keelt?” (Bulgakov 1995: 23)

Ja ne sprosil tebjä, – skazal Pilat, – ty, možet byt’, znaješ’ i latinskii jazyk? (Bulgakov 1989:186)

Venekeelne variant samast lausest (1, 2) ei ole väljendatud konstruktsiooniga mõiste KÄSI kaudu, vaid ainult verbiga. Eesti keeles võib öelda võrdselt nii ’kellegi käest küsima’, kui ka ’kelleltki küsima’. Eriti ilukirjanduslikus tekstis tunduks eestikeelne ’kelleltki küsima’ ametlikumana ja võiks olla üldse uuem kihistus keeles.

(3) Kaks esimest, kes võtsid nõuks ässitada rahvast mässule keisri vastu, on tapluses Rooma väe kätte langenud, nad on prokuraatori võimuses ja nendest siin järelikult juttu ei tule. (Bulgakov 1995: 31)

Pervyje dvoje, vzdumavšie podbivat’ narod na bunt protiv kesarja, vziaty s boem rimskoju vlast’ju, čisljatsja za prokuratorom, i, sledovatel’no, o nix zdes’ reč’ idti ne budet. (Bulgakov 1989: 192)

‘Kellegi kätte langema’ (3) peegeldab eesti keeles just vanemat kihistust, näidates rahumeelsemas vormis sündmuse käiku (‘kätte langema’), mis toimuks kui iseenesest või milles oleks ‘kätteleangeja’ passiivne. „Võtjate”-poolseid aktiivseid toiminguid ei tehta. Venekeelne variant fraasist kajastab vastupidist olukorda, kus väed on võtnud kellegi kinni, peegeldades niiviisi aktiivset tegutsemist ning seda ei väljendata jällegi noomeni konstruktsiooni kaudu somaatilisest sõnavarast vaid dünaamiliselt – verbi abil.

(4) Nii et on vaja abinõud tarvitusele võtta, muidu läheb asi päris hulluks kätte. (Bulgakov 1995: 41)

Tak vot, neobhodimo prinjat' mery, a to polučaetsja kakaja-to neprijatnaja čepuha. (Bulgakov 1989: 20)

Eesti keeles võib öelda paralleelselt 'asi läheb hulluks' ja 'asi läheb hulluks kätte' (4), kuid reaalselt kasutatakse esimest varianti tegelikus kõnepruugis harvemini. Esimene variant võib samuti olla uuem moodustus keeles. Vene keel sellises konstruktsioonis (4) somaatilist noomenit üldse ei kasuta.

(5) „Jah, närvid on mul küll kõvasti käest ära,” mõtles ta ja tõstis toru. (Bulgakov 1995: 148)

„Odnako u menja zdorovo rasstroilis' nervy”, podumal on i podnjal trubku. (Bulgakov 1989: 282)

Eesti keeles võib öelda 'miski on käest ära' (5) tähenduses 'miski on korrast ära' ja selleski lauses on somaatilise noomeniga esitatud varasem kihistus keeles. Vene keel väljendab antud juhul (5) konstruktsiooni, milles jällegi verb ise annab võtme tähendusest arusaamiseks, konstruktsiooni KÄE mõistega ei esine.

Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetoolis on Julia Ivanova kaitsnud bakalaureusetöö „Käe-fraseologismid eesti ja vene keeles” (2002). Töös kõrvutab ta vastavate eesti ja vene fraseologismide tähendusi, uurib sarnasusi ja erinevusi. Ivanoval esineb fraseologism 'käest ära olema' nähtuste ja situatsioonide jaotuses tähenduses 1. 'ülekäte, üleannetu, ulakas olema'; 2. 'korrast ära, kehvast seisundis, laokil olema'. Ta ütleb, et teises tähenduses fraseologismi vene keeles ei esine (Ivanova 2002: 85).

Metafoorsetes lokatiivsetes väljendites, milles eesti keeles osaleb somaatiline noomen *käsi*, väljendatakse vene keeles ülekaalukalt neid konstruktsioone ilma vastava noomenita, aktiivne muutja ja määraja on verb üksinda, nt (6):

(6) „Nagu ma teist aru sain,” võttis eeskava juht jutuotsa enda **kätte**, „tahtsite te jumala nimel vanduda, et teil valuutat ei ole?” (Bulgakov 1995: 158)

Naskol'ko ja ponjal vas, – zagovoril veduščii' programmu, – vy xoteli pokljast'sja bogom, što u vas net valjuty?” (Bulgakov 1989: 290)

Ainult otsestes konkreetsetes tähendustes oli vene *ruka* tõlkes eesti *käsi*, nt (7):

(7) **Käsi** venis pikemaks, nagu oleks see kummist, ja kattus koolnulaikudega. (Bulgakov 1995: 153)

Ruka eë stala udlinjat'sja, kak rezinovaja, i pokrylas' trupnoi zelen'ju. (Bulgakov 1989: 286)

5. Arutlus ja kokkuvõte

Näidetest paistab, kuidas osa väljendeid mõlemas keeles on tõesti võrreldavad sarnasuse alusel, kuid ka neis väljendub eesti keeles teatud „vaashoitus”. Suuremas osas väljendeis, milles eesti keel samuti vaashoitult „laseb toimida” ning mis mõjuvad passiivseina, ilmneb vene keeles aktiivsus, tegutsemine, liikumine, teatud viisil jõudünaamika. Selle teemaga seoses on sobiv viidata H. Öimu artiklile (1990), milles ta kognitiivse keeleteaduse alustest rääkides toob näite kognitiivsest lähenemisest diskursuseuuringutele soomlaste ja rootslaste näitel:

„Kui tulla meile lähemale, siis võib viidata ühele juba aastate eest tehtud soome ja rootsi keele (kui tüüpilise soome-ugri ning tüüpilise indoeuroopa keele) kõrvutavale analüüsile (Stromnes 1974). Muu hulgas võrreldi selles soome- ja rootsikeelseid reportaaže samadest jäähokimängudest. Selgus, et rootsikeelsetes reportaažides viidatakse palju sagedamini mängijate liikumisele, soomekeelsetes aga rohkem mängijate asetusele üksteise suhtes. Soome keel on „topoloogiliselt orienteeritud”, rootsi keel „vektoriaalselt orienteeritud”. Niisamuti selgus, et ajalehtede peal-

kirjades (mis peavad olema lühikesed ja lõõvad) jäeti soome keeles palju sagedamini ära tegusõnu kui rootsi keeles" (Õim 1990: 1830).

Edasised järeldused on tuletatud ainult KÄE mõistega seotud väljendite käitumisest romaanis ega laiene keeltele tervikuna. Võrreldud väljendid ja püsiühendid mõistega KÄSI näitavad eesti keelt staatilisemana kui vene keelt. Metaforisatsioon leiab aset eestikeelsetes käeväljendites. Kuid geograafiliste naabrite keelte väljendusvahendid on erinevad: kus eesti keel kasutab somaatilise mõiste KÄSI kaudu tähenduse esiletoomist, seal on analoogsetes venekeelsetes väljendites need esitatud teiste vahenditega, enamasti verbiga, ja mitte kasutades konstruktsioonis mõistet RUKA 'hand'.

J. Ivanova leiab, et „enamik käe-fraseologisme tekib iseloomulikke situatsioone kirjeldavate vabade sõnaühendite ümbermõtestamise teel, vrd eesti *käe sees olema*, *käe sisse saama* 'harjuma', *käe-jala juurde*, vene *mahnut' rukoj*, *pod rukoj*, *rukoj ne dostat' jt'*" (Ivanova 2002: 94).

Sõna *käsi* ei moodusta kaugeltki nii suurt hulka abstraktseid mõisteid metafoorse ülekande läbi kui *pea* või *jalg*, ta on „staatilisem”, on „keha küljes kinni” ka keeleliselt. Tõsi, sellisena kinnitab ta G. Lakoffi ja M. Johnsoni ideed metafoorist kui keele ja mõtlemise põhivormist (Lakoff, Johnson 1980) ning kuulub pigem konkreetsete mõistete valdkonda, kuid grammatiliste üksuste moodustamine metaforisatsiooni läbi toimub *käe* vahendusel eesti keeles siiski. Selle väite turvil toimib G. Lakoffi ja M. Johnsoni seisukoht kontseptuaalsetel metafooridel tuginevast kultuurilisest mõtlemisest vähemalt teatud piirides ka eesti keele puhul. Nii on võimalik eestikeelsete *käe*-väljendite kaudu jälgida sotsiokultuurilist kihistust: inimese käelise tegevuse valdkondi, mis on aja kulgedes muutunud ajalooliseks kihistuseks ning millest on võrsunud abstraktseid tähendusi. Samuti on KÄSI osaline grammatikalisatsiooniprotsessis. Selline muutumine näitab ka tähenduse dünaamilist loomust. Siinjuures pole tähtsusetu märkida, et eesti keel oma lokatiivsete käändelõppudega on suuna

kui ruumiomaduse väljendamises palju diferentseeritum kui indo-euroopa keeled. Keel on põhiline vahendaja kultuuriliselt fikseeritud teadmiste ülekandmisel.

KIRJANDUS

- Bulgakov, Mihhail 1995.** Meister ja Margarita. Tallinn: Varrak. Bulgakov, Mihail 1989. Master i Margarita. Tallinn: Eesti Raamat.
- Ivanova, Julia 2002.** Käe-fraseologismid eesti ja vene keeles. Baka-laureusetöö. Käsikiri Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppe-toolis.
- Lakoff, George, Johnson, Mark 1980.** Metaphors We Live By. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ligi, Priit 1993.** Vadjapärased kalmed Kirde-Eestis (9.–16. sajand). – Muinasaja teadus 2. Vadjapärased kalmed Eestis 9.–16. sajandil. (Töid arheoloogia alalt 1.) Valter Lang (toim), Priit Ligi (koost). Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Ajaloo Instituut, 7–175.
- Sweetser, Eve E. 1995.** From etymology to pragmatics. Metaphorical and cultural aspects of semantic structure. (Cambridge Studies in Linguistics 54.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Tenjes, Silvi 2002.** Keelemudel. – Tähendusepüüdja/Catcher of the Meaning. Renate Pajusalu, Tiit Hennoste (Toim-d/Eds.). (Tartu Ülikooli üldkeeleteaduse õppetooli toimetised 3 / Publications of the Department of General Linguistics 3, University of Tartu.) Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus / Tartu University Press, 304–311.
- Wiik, Kalevi 2005.** Eurooplaste juured. (Tõlgitud: Kalevi Wiik, Eurooppalaisten juuret, Atena Kustannus Oy. Jyväskylä, 2002) Tartu: Ilmamaa.
- Õim, Haldur 1990.** Kognitiivne lähenemine keeleteaduses – Akadeemia 9, 1818–1838.
- Yabuuchi, Akio 2002.** Topic transition in casual conversation: An association model – Semiotica 138, 1/4, 235–258.

Kaudviited

- Arima, Michiko 1986.** Kigo no Jubaku: Tekusuto no kaishaku to bun-
retsubyo [A spell of signs: Interpretation of text and schizophrenia].
Tokyo: Keiso Shobo.
- Paranin** = Паранин, В. И. 1990 Историческая география летописной
Руси. Петрозаводск.
- Strømnes, Frode J. 1974.** To be is is not always to be. – *Scandinavian
Journal of Psychology*, 15, 2, 89–98.

ONENESS – eesti keele õppematerjalid Internetis

Maarika Teral, Sirje Rammo

Tartu Ülikool

Arvutipõhine keeleõpe (CD-ROMid, keeleõpe Interneti vahendusel) on viimastel aastatel üha suuremat populaarsust võitnud. CD-ROMe kasutatakse nii sõnavara kui grammatika õpetamisel.

Grammatika CD-ROMid on üles ehitatud järgmiselt:

1. Grammatikat esitatakse teatud keele grammatilise süsteemi kirjeldusena (asendatav grammatikaõpikuga). Vt **Grammar Express 2002**:
 - CD-ROMil on süsteemselt esitatud inglise keele grammatika seletused, näited, tabelid ja lisad (nt ebareeglipäraste verbide loetelu). Lisaks on võimalik teha vigade parandamise harjutusi.
2. CD on antud välja grammatikaõpiku lisana, CD-l esitatav grammatika pole nii põhjalik kui õpikus. Vt **Focus on Grammar 2001**:
 - Komplekti kuuluvad grammatikaõpik ja 3 audio-CDd, mis võimaldavad teha kuulamisharjutusi ja õppida inglise keele grammatikat konteksti abil 4 erineval raskusastmel.
3. Grammatika seletused on esitatud koos harjutuste ja testidega. Vt **The FCE Grammar ROM 1999/2000**:
 - Õppevahend on mõeldud kõrgemal kesktasemel inglise keele õppijale. Laserplaadil on kuulamis-, kirjutamis-, lugemis- ja kõnelemisharjutused, et omandada erinevaid grammatika valdkondi. CD-l on ka interaktiivsed eksamiküsimused FCE (*First Certificate in English*)¹ eksamiks valmistumiseks.

Sõnavara esitatakse CD-ROMidel järgmiselt:

¹ FCE on B2-taseme eksam inglise keeles, FCE eksamite kohta vt <http://www.cambridgeesol.org/exams/fce.htm>

1. Sõnaraamatud CD-l, vt **Festart Dictionary: Inglise-eesti-inglise sõnaraamat 2002**:
 - Laserplaat on arvutivariant samanimelisest raamatust, lisatud on ka majandusalaseid ning arvutikasutaja termineid.
2. Laiendatud sõnaraamat CD-l – lisaks sõnavaraloendile esitatakse lisaseletusi, tutvustatakse ortograafiat, sõnatuletust jne. Vt **HANSE BLAMPAIN Nouveau Dictionnaire des Difficultés du Français Moderne 2001**:
 - CD-ROMil on raskete sõnade sõnaraamat, ortograafia- ja sõnatuletusealased lisaseletused, käsitletud on sufikseid ja prefikseid, lühendeid, suurt/väikest algustähte, hääldust jne.
3. Sõnavara õpetatakse koos harjutuste, piltide ja mängudega. Vt **Eurotalk Talk Now!, Estonian – Level 1 for absolute beginners 2000**:
 - CD on mõeldud algajale keeleõppijale. Laserplaadil on 9 teemat, nt numbrid, toit jne. Eri teemade sõnavara on erineva mahuga. Väljendid on väga lihtsad, sageli ühesõnalised, nt Appi!, Vabandage! jne. Sõnadega saab teha kuulamis- ja hääldusharjutusi, iga teema sõnavaraga on kaks mängu – kerge ja raske mäng.
 - **LinC – Language Interactive Culture 2003** on välja töötatud kolmele tasemele – alg-, kesk- ja kõrgtasemele. Igal CD-l on kümme õppetükki, mille aluseks on 2–4 minutine autentne videolõik telesaadetest (uudised, lastesaated jne).

Keeli on võimalik õppida ka Interneti vahendusel. Eesti keele e-õppe materjale algajatele (tase A1) on ilmunud suhteliselt vähe. Projekti WELCOME! raames on Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetoolis välja töötatud vahetusüliõpilastele suunatud keele- ja kultuuriõppe kursus **Welcome! Tere tulemast!** (Selle materjalidega saab tutvuda aadressil: <http://www.ut.ee/keeleweb/flash>).

ONENESS – On-line less used and less taught language courses – on rahvusvaheline Socrates Lingua programmi keeleõppealane projekt, mille koordinaatoriks on Vilniuse Ülikool Leedus. ONENESSi raames töötatakse välja algtaseme keeleõppematerjalid eesti, soome, portugali, poola ja leedu keele õppimiseks arvuti abil/vahendusel. Õppevahend on mõeldud täiskasvanud õppijale, kes soovib ühendada keeleõppe kultuurialase teabe omandamisega. Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetoolis on väljatöötamisel eesti keele õppematerjalid.

Kursuse ONENESS ülesehitusest

Kursuse kodulehekülg on kujundatud **üliõpilaslinnakuna**, kus on **keeltekeol, infokeskus, raamatukogu, lõbustuspark ja internetikohvik**.

Keeltekeol on jaotatud 10 õppetükiks, mis käsitlevad erinevaid eluvaldkondi – perekond, kodu ja elukohad, kaubandus, restoranid, transpordivahendid jne. Iga peatükk omakorda jaguneb sõnavara, grammatika, lugemise, kirjutamise ja kõnelemisharjutuste jaoks mõeldud lehekülgedeks.

Algaja keeleõppija võib kursuse ONENESS raames õppida eesti keele grammatikat süstemaatiliselt, läbides järjest kõik kümme teemat. Need keeleõppijad, kellel on eesti keele alased algteadmised juba olemas, saavad materjali kasutada kordamiseks, õpetajale sobib see keeletunni mitmekesistamiseks. Õppevahend on loodud nii, et materjali saab kasutada koos traditsiooniliste keeleõppemeetoditega.

Infokeskusest leiame ingliskeelsed sotsiokultuurilised materjalid – informatsiooni Eesti kultuuri ja elulaadi, nt Eesti maa ja keele, Eesti looduse jne kohta. Ka need materjalid on jaotatud 10 peatükiks.

Raamatukogus on koondgrammatika, teoreetiline ülevaade eesti keele hääldamisest (teoreetilisele ülevaatele lisatakse ka helifailid, et õppijatel tekiks parem ettekujutus eesti sõnade hääldu-

sest). Raamatukogus on ka fraasid, mis on olulised programmi ühe osa, interaktiivse mängu seisukohalt ning sõnastik, millesse on sisestatud kogu õppetükkides esinev sõnavara. Käänd- ja pöörd-sõnu saab otsida nii kolme põhivormi kui ka inglisekeelse tõlke järgi.

Lõbustuspargis leiame 10-osalise interaktiivse mängu, mille tegelased Anne ja Tomas satuvad õppetükkides käsitletud situatsioonidesse – saavad üksteisega tuttavaks, käivad poes ja sünnipäeval, sõidavad puhkusele jne. Mängus kasutatakse fraase ja sõnavara õppetükkidest.

Internetikohvik on õpilastele mõeldud jututuba, kus nad saavad omavahel suhelda, infot vahetada jne.

Lühiülevaade õppetükkide ülesehitusest

Et pääseda õppetüki materjalide juurde, tuleb klõpsata vastavat ikooni. Iga peatüki esimesel lehel (sisukorras) on ära toodud olulisemad sõnavara- ja grammatikateemad, mida selles õppetükis käsitletakse.

Edasi on õppetükk jaotatud erinevate osaoskuste (sõnavara, grammatika, lugemise ja kõnelemise) lehekülgedeks, mida saab omavahel ühendada linkidega. Leidsime, et õppetüki kohene jaotamine osaoskusteks ei anna tervikpilti õppetükist. Sellest probleemist ülesaamiseks on projektipartnerid leidnud erinevaid võimalusi. Näiteks Soome partnerid on kasutanud varem väljatöötatud õppevahendite eeskujul ning nende kursus koosneb põhiliselt harjutustest, seletusi on vähe.

Meil on sisukorra lehele lisatud viited peatüki erinevate osade juurde, ning neil eri lehtedel esitatud materjalid on mõeldud erinevate osaoskuste harjutamiseks, et õppijad saaksid vajaduse korral mõnd osa korrata ja kinnistada. Nii saab õppija valida mitme võimaluse vahel:

- a) arendada vaid üht osaoskust,

- b) läbida õppetüki materjali autorite poolt soovitatud järjekorras.

Iga õppetüki juures on **sõnastik**, mis seletab teemaga seotud sõnavara. Sõnad on tõlgitud inglise keelde. Lisaks nominatiivi vormile on sõnastikus esitatud ka noomenite singulari genitiivi ja partitiivi vormid, ning verbivormidest *ma-* ja *da-*infinitiivid ning preesensi indikatiivi 1. pööre.

Sõnavara leheküljel on eraldi ära toodud teema mõistmiseks vajalik põhisõnavara. Olulisemaid sõnu on võimalik illustreerida ka fotode ja joonistustega. Sõnavara esitlemine fotodega seab valitavale sõnavarale piirangud – abstraktseid sõnu on peaaegu võimatu fotode/piltide abiga tutvustada.

Piltide joonistamiseks on palgatud kunstnik, kes teeb joonistused olulisemate sõnade illustreerimiseks. Neid saavad kasutada kõik projektipartnerid. Lisaks fotodele ja joonistustele saab sõnade, fraaside ja lausete juurde linkida ka audiofailid nende hääldamise salvestustega.

Kursuse ONENESS iga peatüki juurde kuuluvad ka **grammatikaseletused** ja harjutused. Et õppevahend on mõeldud algajatele, on seletused kavandatud suhteliselt lühikestena. Grammatika esitamiseks on kursuse raames mitmeid võimalusi – erinevad grammatikapunktid võivad ilmuda nii iga peatüki juurde kuuluval grammatikaleheküljel või lühiseletuste või näpunäidetena hüplikakna (*pop-up*'i) kujul. Terviklik grammatika lisatakse hiljem kursuse **Raamatukogu** ossa.

Iga harjutuse juurest on võimalik viidata grammatikaseletustele ja vastupidi, grammatikaseletuste juurest harjutustele. Lisaks peatükisisestele viidetele on võimalik viidata ka teistele õppetükkidele või internetilehekülgedele.

Õppetükk koosneb kolmest erinevast osast: lugemine, kuulamine ja kõnelemine.

- Kui klõpsata ikoonile **Reading (lugemine)** või **Listening (kuulamine)**, jõuame dialoogide ja tekstide juurde. Nagu sõnavaraosagi puhul, on ka siin võimalik linkida tekstide

juurde audio- ja pildifaile ning teha linke teemaga seotud sõnavara sisaldavate internetilehekülgede juurde. Iga dialoogi või teksti juurest viib link harjutuste lehel paikneva(te) harjutus(t)eni. Samuti on tekstile võimalik lisada linke õppetüki teiste osade, näiteks sõnavara või grammatika juurde.

- Klõpsates ikoonile **Exercises (harjutused)**, jõuame harjutuste juurde, siit leiab sõnavara- ja grammatikaharjutused õppetüki materjali kohta. Iga õppetüki kohta kavandati u 20 harjutust. Harjutuste arv ja jaotus on iga töörühma enda otsustada. Õppijad aitavad harjutuste tegemisel grammatika- viited ja pedagoogilised nõuanded.

Nüüd veidi lähemalt **harjutuste struktuurist**. Sõnavara- ja grammatikaharjutuste struktuur on täpselt ette antud, seda pole võimalik muuta. Harjutustüüpe on kavandatud 7:

1. harjutustüüp on valikvastustega (õppijal tuleb otsustada, kas esitatud väited on õiged või valed). Harjutuste maksimumpikkus on 10 väidet. Harjutustele on võimalik lisada tekst. Nt:

Loe teksti ja otsusta, kas väide on õige või vale.

Tiia ja Laura on naisenimed. Teet ja Raivo on mehenimed. Kai, Kärt ja Terje on Eestis naisenimed. Lauri, Alo ja Mati on mehenimed. Hanno on mehenimi, aga Hanna naisenimi.

Laura on naisenimi.	Õige / Vale
Mati on naisenimi.	Õige / Vale
Kai ja Terje on naisenimed.	Õige / Vale
Teet ja Alo on naisenimed.	Õige / Vale
Hanno on naisenimi.	Õige / Vale

2. harjutustüübi alatüüp (2.1) on sobitamisharjutus, kus on antud kaks tulpa sõnu ja teise tulba sõnade hulgast tuleb leida esimese tulba omadele sobivad vasted. Nt:

Ühenda riigi ja rahvuse nimed.

Eesti	rootslane
Rootsi	prantslane
Soome	soomlane
Prantsusmaa	eestlane
Saksamaa	sakslane

2.2 on alatüüp, milles tuleb sobitada pilt ja sõna.

3. tüüp on valikvastustega harjutus, kus tuleb valida kahe või kolme variandi hulgast õige grammatiline vorm, sõna või fraas.
Nt:

Kuula teksti ja vali õige vastusevariant.

Jaanuaris suusatab puhkaja Norras / Tartus.
Puhkaja teeb jaanituld 23. juunil / 23. juulil.
Ta läheb metsa seenile septembris / oktoobris.

4. harjutustüüp on ristsõna, mida saab kasutada sõnavara omandamise kontrolliks.

5. tüüp on lünkharjutus. Lausetesse tuleb lisada õiged sõnad või õiged vormid. Harjutusele saab lisada teksti, mis hõlbustab õigete variantide leidmist. Nt:

Kirjutage lünka etteantud sõnade komparatiivi vorm.

suur, soe, kallis, odav, raske

Inga tuba on kui Olavi tuba.
Juulis oli ilm kui augustis.
Kahetoaline korter on kui ühetoaline.
Teatripiletid on kui kontserdipiletid.
Esmaspäev on kõige päev.

6. Paralleelkirjutamise harjutuses on antud näidis, mille juhiseid täpselt järgides tuleb kirjutada mingi tekst, näiteks enesetutvustus jne.

7. Loovharjutus. Õppija peab kirjutama etteantud teemal. See tüüp töötab paremini koos õpetajaga õppides, sest muidu pole võimalik kirjutatut kontrollida. ONENESSi eesti keele kursusele pole virtuaalset õpetajat kavandatud, kuid mõned seda tüüpi harjutused on siiski välja töötatud.

Näilise tüübirohkuse juures on pooled harjutustüübid siiski valikvastustega ning eesti keele vormirohke grammatika esituse seisukohast vähepakuvad.

Kokkuvõtteks võib öelda, et praegu pole partnerid veel kõigis tehnilistes üksikasjades kokkuleppele jõudnud. Püüame leida lahendusi eesti keele paremaks õpetamiseks. Projekt annab meile siiski võimaluse uue eesti keele e-õppe materjali loomiseks.

KASUTATUD CD-ROMID:

Eurotalk Talk Now!, Estonian – Level 1 for absolute beginners 2000: EuroTalk, London, England.

Focus on Grammar 2001 = Focus on Grammar. Advanced course for reference and practice. White Plains (N.Y), Longman.

Festart Dictionary: Inglise-eesti-inglise sõnaraamat 2002. Tallinn: Festart.

Grammar Express 2002: Addison Wesley Longman, INC. A Pearson Education Company.

HANSE BLAMPAIN Nouveau Dictionnaire des Difficultes du Français Moderne 2001: De Boeck Duculot, Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a.

LinC – Language Interactive Culture 2003: Centre For Language and Speech – University of Antwerp

The FCE Grammar ROM 1999/2000: Longman Series, Pearson Education Company.

Põhitemperatuurisõnad eesti ja vene keeles

Kristiina Toome
Tallinna Ülikool

Sissejuhatus

1969. aastal ilmunud raamatus „The Basic Color Terms” tõestasid Brent Berlin ja Paul Kay, et värvinimede ilmumine keelde on universaalne ning see on seotud keele ajaloolise arenguga. B. Berlin ja P. Kay (1969) jõudsid järeldusele, et keeles on 2–11 põhivärvisõna (ingl *basic color term*, *basic color word*).

Värvinimede ilmumine keelde pole siiski absoluutne universaal, vaid universaalne tendents, kuna esineb kõrvalekaldeid. Nii on vene keeles sinise tähistamiseks kaks põhisõna – *sinij* ja *goluboj*, millest üks tähistab heledamat, erksamat ja teine tumedamat sinist. Vene keele kõnelejad jaotavad sinise kategooria kaheks ning sõnade *sinij* ja *goluboj* tähendus ei kattu eesti sõnade *sinine* ja *helesinine* tähendusega. Vene sõnale *goluboj* vastab eesti keeles *sinine* ja *helesinine*, sõnale *sinij* *sinine*, *tumesinine* ja *tumelilla* (Toome 2002: 23; vt ka Sutrop 1995).

Sarnase meetodika järgi on Urmas Sutrop uurinud temperatuurisõnu ning selgitanud välja, et eesti keeles on neli põhitemperatuurisõna (*kuum*, *külm*, *jahe*, *soe*), vene keeles aga kaks (*xolodnyj*, *tëplyj*) (Sutrop 1999; 2002b). Vene keele temperatuurisõnade semantikaga on põhjalikumalt tegelenud Maria Koptjevskaja-Tamm ja Ekaterina Rakhilina, keskendudes põhiliselt kõrgemaid temperatuure tähistavate sõnade kasutusele atribuudi funktsioonis vene ja rootsi keeles. Oma töödes on nad jõudnud järeldusele, et kõrgeid temperatuure tähistab vene keeles kolm sõna: *gorjačij*, *žarkij* ja *znojnyj* (Koptjevskaja-Tamm, Rakhilina 1999: 464–466). Nende kolme sõna kasutus sõltub sellest, kas objekt, mida temperatuurisõnaga kirjeldatakse, on käega katsutav või mitte, või saab objekt oma soojust hoopis päikeselt.

Käesolevas kirjutises tutvustan põhisõna mõistet, analüüsin põhisõnade väljaselgitamise metoodikat, eelkõige seda, kas värvisõnade uurimiseks väljatöötatud metoodika sobib ka temperatuurisõnade uurimiseks. Artikkel on ajendatud bakalaureusetöö käigus tekkinud probleemidest (Toome 2004). Analüüsi tulemused on aluseks magistritöös kasutatavale metoodikale.

1. Mis on põhisõna?

B. Berlini ja P. Kay põhivärvisõnade teooria üheks keskseks mõisteks on **põhisõna** (ingl *basic term*), mille väljaselgitamiseks värvinimede tähendusväljas kasutasid nad järgmisi kriteeriume (Berlin, Kay 1969: 6):

Primaarsed kriteeriumid:

- a) monolekseemsus, st sõna tähendus ei ole ennustatav selle osadest;
- b) sõnaga tähistatu ei kuulu mõne teise värvisõna koosseisu;
- c) sõna kasutatakse suure hulga objektide kirjeldamiseks;
- d) kõrge esiletulek, mida iseloomustab:
 - tendents ilmuda nimetamiskatsetes loetelu alguses;
 - loetelus esiletuleku stabiilsus ja kasutusstabiilsus;
 - esiletulek kõigi informantide idiolektides.

Nende kriteeriumide abil on peaaegu igal juhul võimalik otsustada, kas tegu on põhivärvisõnaga. Kahtluse korral kasutasid B. Berlin ja P. Kay (1969: 6) sekundaarseid kriteeriume:

- a) põhivärvisõnadest on võimalik moodustada tuletisi; näiteks inglise keeles sufiksiga *-ish*; värvisõnadest *red* 'punane' ja *green* 'roheline': *reddish* 'punakas', *greenish* 'rohekas', kuid mitte sõnast *aqua* 'vesi, vee värvi': **aquaish*;
- b) põhivärvisõnaks ei saa olla sõna, mis on samal ajal mõne objekti tähistajaks; selle kriteeriumi järgi jäävad inglise keele põhivärvisõnadest välja näiteks sõnad *gold* 'kuld', *ash* 'tuhk';
- c) põhisõnaks ei saa olla hiline laen;

- d) mõned sõnad võivad põhivärvisõnade loetelust välja jääda oma morfoloogilise keerukuse tõttu, näiteks eesti keeles *hallikas-sinine, tumelilla*.

Berlini ja Kay põhisõna kriteeriumid sobivad värvisõnade uurimiseks, kuid muude semantiliste väljade puhul vajavad need kohandamist.

Kui Berlini ja Kay kriteeriumid olid psühholingvistilised (Moss 1989, viidatud Sutrop 2002b: 33 järgi), siis osa uurijaid on rõhutanud psühholoogilisi ja lingvistilisi kriteeriume eraldi. Näiteks Crawford on põhivärvisõna defineerides loobunud kõigist lingvistilistest kriteeriumidest, ning rõhutanud vaid psühholoogilisi (Crawford 1982: 342, viidatud Sutrop 2002b: 33 järgi):

- põhivärvisõna esineb kõigi informantide idiolektides;
- põhisõna kasutus on stabiilne;
- sõna tähendust ei väljenda mõni teine värvisõna;
- sõna ei kasutata vaid üksikute objektide kirjeldamiseks.

Põhisõna lingvistiliste parameetritena on U. Sutrop (2002b: 40) nimetanud järgmisi:

- põhisõna on semantiliselt markeerimata, neutraalse tähendusega;
- põhisõna on lühike, mis tuleneb asjaolust, et omasõnad on reeglina lühemad kui laensõnad ning lühikesed sõnad on lihtsama struktuuriga kui pikad sõnad;
- põhisõna on morfoloogiliselt lihtne;
- põhisõna kuulub semantilise välja tüüpilisse sõnadeklassi;
- põhisõnal on samasugune grammatiline potentsiaal kui sama semantilise välja prototüüpsetel sõnadel.

Võttes kokku psühholoogilised ja lingvistilised kriteeriumid, toob U. Sutrop (2002b: 40) välja põhisõna definitsiooni: „Põhisõna on psühholoogiliselt esiletulev, enamikul juhtudest morfoloogiliselt lihtne omasõna, mis kuulub samasse sõnadeklassi kui proto-

tüüpsed sõnad, mis sellesse semantilisse välja kuuluvad, ning tal on viimastega sama grammatiline potentsiaal. Põhisõna tähistab põhitasandi objekti, omadust või nähtust ning on tarvitata kõigi oluliste semantiliste väljade puhul.”

Põhitemperatuurisõna on seega „psühholoogiliselt esiletulev, enamikul juhtudest morfoloogiliselt lihtne omasõna, mis kuulub prototüüpsete temperatuurisõnadega samasse sõnaklassi ning tal on sama grammatiline potentsiaal. Põhitemperatuurisõna tähistab temperatuuri kui omadust või nähtust põhitasandil ning on kasutatav kõigi oluliste semantiliste väljade puhul” (Sutrop 2002b: 40).

Põhitasand on maailma klassifitseerimise tasand, millel inimesele olulised objektid kategoriseeritakse. Põhitasandi sõnad on võimalikult informatiivsed ja kasulikud maailma liigitamisel. Enamikus keeltes on primaarsed just põhitasandi sõnad, teiste tasan-dite (üla- ja alamtasand) sõnad võivad sagedamini puududa (Karlsson 2002: 242–243).

Olulisteks semantilisteks väljadeks temperatuurisõnade puhul on elusolendid, elutud objektid ning ilm (Sutrop 2002b: 37). Seega peab põhitemperatuurisõna olema kasutatav atrbuudi ning predikatiivina kõigis kolmes kontekstis.

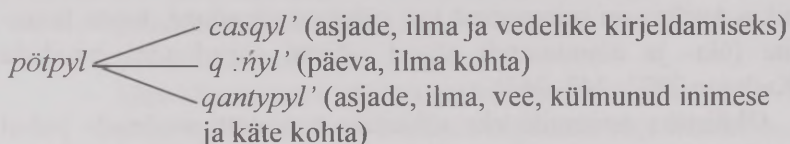
2. Temperatuurisõnad eri keeltes

Temperatuurisõnu on uuritud vähem kui värvisõnu. Berlin ja Kay kasutasid oma uurimuses rohkem kui saja keele materjali, kuid temperatuurisõnade süsteeme on uuritud vaid üksikutes keeltes. Analüüsitud on näiteks sõlkupi, tagalogi, hiina, prantsuse, läti, leedu, saksa, vene keelt ning on leitud, et keeles võib olla kuni neli põhitemperatuurisõna, kuid mõnes keeles võivad need ka puududa.

Kui Berlin ja Kay jõudsid oma 1969. aasta uurimuses järeldusele, et igas keeles on vähemalt kaks põhivärvisõna (Berlin, Kay 1969: 2), siis põhitemperatuurisõnu ei pruugi igas keeles üldse olla. Robert M. W. Dixon (1982: 7) märgib, et keeltes, kus on

vähe adjektiive, tähistavad need põhiliselt ajas stabiilseid nähtusi, nagu suurust, pikkust, värvi jne, vähempüsivaid omadusi (muuhulgas ka temperatuuri) tähistatakse verbidega.

Vene teadlaste A. Kuznetsova, E. Helinski ja E. Gruškina (1980) andmete toetusel on U. Sutrop (1998: 64) analüüsinud sõlkupi keele tazi murret, milles on üks põhitemperatuurisõna – *põtpyl* 'soe, kuum' –, ja sellel on kolm erineva kasutusala anto-nüümi (vt joonist 1): *casqyl* 'külm' (kasutatakse asjade, ilma ja vedelike kirjeldamiseks), *q :ñyl* 'külm, külmunud' (päeva, ilma kohta), *qantypyl* 'külm' (asjade, ilma, vee, külmunud inimese ja käte kohta).



Joonis 1. Sõlkupi keele tazi murde temperatuurisõnad

Inglise ja hiina keele temperatuurisõnu on võrrelnud Yao Shen (1960). Inglise keeles on neli põhitemperatuurisõna, mandariini hiina keeles kaks. Viimased moodustavad aga koos sekundaarsete temperatuurisõnadega omapärase süsteemi. Inglise keele temperatuurisõnad moodustavad skaala, mille ühte otsa jääb *hot* 'kuum', teise otsa *cold* 'külm', nende vahele aga *cool* 'jahe' ja *warm* 'soe', kõiki nelja sõna saab kasutada igat liiki objektide kirjeldamiseks. Hiina keeles kannab kuuma tähendust sõna *rè*, külma tähendust *lěng*. Sõnad *nwǎnhwo* 'jahe' ja *lyángkwai* 'soe' on sekundaarsed, kuna neil on piiratud kasutus: sõna *nwǎnhwo* kasutatakse langeva, sõna *lyángkwai* tõusva temperatuuri tähistamiseks. (Shen 1960: 2–3)

Hiina keelega sarnane temperatuurisõnade süsteem on prantsuse keeles, kus langevat temperatuuri tähistatakse sõnaga *frais* 'värske', tõusvat sõnaga *doux* 'magus' (Prator 1963: 160–161).

Kaks temperatuuri põhinimetust on veel vene ja tagalogi keeles, kolm näiteks läti ja leedu keeles, neli saksa, inglise ja eesti keeles (Sutrop 1999).

Erinevate keelte temperatuurisüsteeme võrreldes võib öelda, et kõigepealt tekib keelde põhisõna, mis tähistab sooja ja kuuma, ülejäänud temperatuure tähistatakse sekundaarsete sõnadega, mille kasutus ei ole nii lai kui põhisõnadel. Kui keeles on kaks põhitemperatuurisõna, siis teine tähistab külma ja jahedat. Kolmanda põhitemperatuurisõna ilmunisel keelde jaguneb sooja kategooria kaheks (nt läti ja leedu keeles), kusjuures vanem sõna jääb tähistama kuuma. Nelja põhisõna puhul on jagunenud ka külma kategooria (nt saksa, inglise, eesti keel). Skemaatiliselt kirjeldab temperatuuri põhinimetuste ilmutist keelde tabel 1.

Tabel 1. Põhitemperatuurisõnade ilmutine keelde

I staadium	II staadium	III staadium	IV staadium	V staadium
Põhisõnad puuduvad	1 põhisõna: soe	2 põhisõna: soe, külm	3 põhisõna: soe, kuum, külm	4 põhisõna: soe, kuum, külm, jahe

U. Sutropi (2002b) uurimuse kohaselt on eesti keele põhitemperatuurisõnad *külm*, *soe*, *jahe* ja *kuum*, neist kaks esimest (*külm* ja *soe*) moodustavad primaarse põhisõnade rühma, *jahe* ja *kuum* kuuluvad aga sekundaarsesse rühma. Peale nimetatud nelja on veel kaks põhisõna tunnustega sõna: *leige* ja *palav*, mida Sutrop (2002b: 216–217) nimetab üleminekurühmaks.

M. Koptjevskaja-Tamm ja E. Rakhilina (1999: 464–466) on vene keele temperatuurisõnade uurimisel (ja nende kõrvutamisel rootsi keele temperatuurisõnadega) keskendunud rohkem semantika ja kasutuskontekstidele ning välja selgitanud, et kõrgeid temperatuure tähistab vene keeles kolm sõna: *gorjačij*, *žarkij* ja *znojnyj*. Nende kolme sõna kasutus sõltub sellest, mis liiki objekti

tahetakse kirjeldada. Sõna *gorjačij* kasutatakse selliste objektide kirjeldamiseks, mille kõrget temperatuuri tajutakse otse, katsudes, nt *gorjačij pesok* 'kuum liiv', *gorjačij sup* 'kuum supp', *gorjačij utjug* 'kuum triikraud' (samas: 464–465). Sõnu *žarkij* ja *znojnyj* eristab sõnast *gorjačij* eelkõige see, et neid kasutatakse objektide puhul, mille temperatuuri tajutakse läbi mingi vahendaja (õhu), nt *žarkij denj* 'kuum päev', *žarkaja banja* 'kuum saun' (samas: 465). Sõna *znojnyj* kasutatakse objektide puhul, mis saavad oma soojuste päikeselt: *znojnyj vozdux* 'kuum õhk', *znojnyj veter* 'kuum tuul'; vene sõna *těplyj* 'soe' kasutatakse mõlemat liiki objektide puhul (samas: 466). Sellised kollokatsioonipiirangud lubavadki kahelda sõnade *gorjačij*, *žarkij* ja *znojnyj* põhitemperatuurisõna staatuses.

3. Meetod

Värvinimede uurimiseks on kasutatud välimeetodeid, et saada andmed, mis peegeldavad tegelikku keelekasutust. Samu meetodeid on kasutanud U. Sutrop eesti keele tajusõnade uurimisel (värvi-, lõhna-, maitse- ja temperatuurisõnad).

B. Berlin ja P. Kay kasutasid põhivärvinimede uurimisel kahest osast koosnevat, aega ja väga spetsiifilisi tingimusi nõudvat katset. Meetodi keerukuse tõttu töötasid Ian Davies ja Greville Corbett vene keele põhivärvisõnade uurimiseks välja praktilise ja kiire välimeetodi. Selle esimeses osas palutakse sarnaselt Berlin-Kay meetodiga informantidel nimetada nii palju värvisõnu, kui nad teavad. Teises osas näidatakse informantidele 65 värvitahvlit ning palutakse öelda, mis värvi need on. (Davies, Corbett 1994: 69–72) Loetelukatse näitab sõnade psühholoogilist esiletulekut ja katse värvitahvlitega seda, kui üksmeelel on informandid selles osas, missugust värvust mingi sõna tähistab.

Temperatuurisõnade uurimisel kasutatakse sarnast metoodikat. Informantidel palutakse nimetada nii palju temperatuurisõnu, kui nad teavad. Erinevuseks on see, et temperatuurisõnade uurimisel ei saa kasutada nii selgeid stiimuleid nagu värvitahvlid värvi-

sõnade puhul. Bakalaureusetöös kasutasin sõnade loetelu (nn stiimulsõnu), millele informandid lisasid temperatuurisõnu, mida nende objektide kirjeldamisel saab kasutada.

Andmete kogumiseks koostasın küsimustiku. Aluseks on võetud Franz Planki ja Urmas Sutropi 1999. aastal Konstanzi ülikoolis koostatud küsimustik (Plank, Sutrop 1999), mis on mõeldud lingvisti haridusega informantidele, mistõttu tuli seda kohandada, jättes kõrvale keeleteaduslikud terminid.

Kohandatud küsimustik koosneb kahest osast. Esimese osa esimeses küsimuses palutakse informandil nimetada nii palju temperatuurisõnu, kui ta teab. Teises ja kolmandas küsimuses esitatakse informandile loetelu sõnadest, millele palutakse lisada sobivad temperatuurisõnad. Teises küsimuses on loetelu erinevatesse valdkondadesse kuuluvatest objektidest, mille puhul temperatuur on relevantne omadus (nt ilm, vesi, vihm, tuba, söök, vedelik jne). Kolmandas küsimuses on loetelu sõnadest, millega koos omandavad temperatuurisõnad ülekantud tähenduse (nt värv, tunded, sõprus, armastus). Küsitluse teises osas on 18 lauset, mis sisaldavad temperatuurisõna ja mis palutakse informandil emakeelde (eesti või vene) tõlkida. Selles osas saadud andmeid kasutasin eesti ja vene keele temperatuurisõnade tähenduse võrdlemisel.

Küsitlus viidi läbi 2003. aasta septembrist 2004. aasta märtsini. Informante küsitleti nende emakeeles. Küsimustik paluti täita kirjalikult, küsimustele vastamise aeg polnud piiratud, enamasti kulus selleks 15–20 minutit.

Küsitluses osales 50 informanti, kellest 25 olid eesti ja 25 vene emakeelega. Informantide valikul pidasin oluliseks, et oleks esindatud igas vanuses, eri murdetaustaga ja eri elualadelt keelekasutajaid. Vastajate keskmine vanus oli 32,6 aastat. Informandid olid erineva murdetaustaga: nende seas on Tallinnast, Lõuna-Eestist ning Kirde-Eestist pärit inimesi. Osa vene keele kõnelejaist on sündinud Eestis, osa Venemaal. Informantide seas oli üliõpilasi, ajateenijaid, õpetajaid, insenere, kunstnikke, ametnikke.

Kõik informandid täitsid küsimustiku esimese osa, teise, tõlkimise osa täitis 20 (neist 10 eesti ja 10 vene emakeelega) informanti.

4. Tulemuste analüüs

4.1 Loetelukatse ja kognitiivse esiletuleku indeks

Psühholoogilise esiletuleku arvutamiseks on Urmas Sutrop välja töötanud valemi (vt Sutrop 2002a). Sõna esiletulekut kõigis idiolektides näitab sõna sagedus *F* (*frequency*), sõna keskmine positsioon *mP* (*mean position*) väljendab esinemispositsiooni loetelus. Sõna kognitiivse esiletuleku indeks *S* (*salience*) iseloomustab sõna psühholoogilist esiletulekut loetelus ja arvestab kaht eelmainitud parameetrit. Kognitiivse esiletuleku indeksit arvutatakse valemist:

$$S=F/(N\ mP),$$

kus sõna esinemiskordade arv *F* kõigis katsetes moodustunud loeteludes kokku on jagatud sõna keskmise positsiooniga *mP* kõigis loeteludes, kus see sõna esineb, ning katsealuste arvuga *N*. Indeks varieerub 1st 0ni, olles kõrgeim psühholoogiliselt esiletulevamatel sõnadel ehk domeeni põhisõnadel (Sutrop 2002a: 243–244).

Järgnevates tabelites on esitatud temperatuurisõnad, mida nimetas 10 või enam informanti.

Tabel 2. Eesti keele temperatuurisõnad ($F \geq 10$)

1. Sõna	2. F	3. mP	4. mP järk	5. S	6. S järk
<i>soe</i>	25	2,6	1	0,379	1
<i>külm</i>	24	3,4	2	0,284	2
<i>kuum</i>	22	3,8	3	0,230	3
<i>absoluutne null</i>	22	6,1	6	0,143	4
<i>keemistemperatuur</i>	21	6,1	7	0,137	5
<i>leige</i>	18	6,2	8	0,116	6
<i>jahe</i>	18	7,3	11	0,099	7
<i>palav</i>	14	6,9	9	0,081	8
<i>jäine</i>	11	7,7	13	0,057	9
<i>troopiline</i>	12	10,4	18	0,046	10

Tabel 3. Vene keele temperatuurisõnad ($F \geq 10$)

Sõna	F	MP	mP järk	S	S järk
<i>tëplyj</i>	25	1,8	2	0,556	1
<i>xolodnyj</i>	23	2,4	3	0,385	2
<i>gorjačij</i>	24	4	5,5	0,240	3
<i>proxladnyj</i>	20	4,2	8,5	0,190	4
<i>žarkij</i>	15	4,2	8,5	0,143	5
<i>ledjanoj</i>	16	4,9	10	0,131	6

Loetelukatse annab esmase loetelu sõnadest, mis võivad olla tõenäoliselt põhisõnad. Et kognitiivne esiletulek pole ainuke põhisõna kriteerium, tuleb uurida sõnade kasutusstabiilsust ja grammatilist potentsiaali.

4.2. Temperatuurisõnade kasutus atribuudi ja predikatiivina

Eesti keele temperatuurisõnadest kasutatakse atribuutide ja predikatiividena kõigis olulistes valdkondades (ilm, elutud objektid, elusolendid ja kehaosad, eri olekus ained, riided, söök ja jook) sõnu *soe* ja *külm*. Sõna *kuum* ei kasutata riidetuse kirjeldamiseks,

kuid muudes valdkondades on see üheks enimmimetatud sõnaks. Sõna *jahe* kasutus on eelmise kolmega võrreldes tunduvalt väiksem. Seda kasutatakse enamasti ilma kirjeldamisel, vähem vedelike ja riietuse puhul. Sõna *palav* ei kasutata erinevate ainete (tahkete, vedelate ega gaasi) temperatuuri kirjeldamiseks, teisi tähendusvälju esindavaid sõnu on sõnaga *palav* kirjeldanud vähem kui pool informantidest. Sõna *leige* kasutatakse rohkem söögi ja joogi temperatuuri kirjeldamiseks. Teiste valdkondade puhul on selle sõna kasutus marginaalne. Sõnade kasutust analüüsid selgub, et põhisõnadena on arvestatavad *soe* ja *külm*. Sõna *kuum* kasutatakse samuti paljude objektide kirjeldamisel, ning kuna riietuse puhul on oluliseks omaduseks soojapidavus, mitte nende endi kõrge temperatuur, siis võib ka sõna *kuum* lugeda põhisõnaks.

Vene temperatuurisõnadest kasutatakse kõigis uuritud valdkondades sõnu *těplyj* ja *xolodnyj*, sõna *těplyj* kasutab alla poole informantidest toidu kirjeldamisel, sõna *xolodnyj* kasutatakse vähem riietuse puhul. Sõna *gorjačij* kasutatakse elusolendite, elutute objektide ja vedelike kirjeldamisel, sõna *žarkij* ilma puhul, teistes valdkondades kasutatakse neid sõnu vähem või üldse mitte. Sõnu *proxladnyj* ja *ledjanoj* pole ühegi valdkonna kirjeldamisel kasutanud rohkem kui pool informantidest.

Katse tulemuste kohaselt on vene keele põhisõnadena arvestatavad sõnad *těplyj* ja *xolodnyj* ning suhteliselt laialdase kasutuse tõttu ka *gorjačij*.

5. Temperatuurisõnade uurimise probleeme

5.1. Temperatuurisõnade kasutamise uurimine

U. Sutrop (2002b: 37) nimetab temperatuurisõnade kasutamise kontekstideks elusolendite, elutute objektide ja ilmaga seonduva. Kas see on piisav määratlus? Ehk on veel kontekste, kus temperatuur oluliseks tunnuseks osutub? Ehk on mõni neist kontekstidest põhisõna määramisel liigne?

Temperatuuriaistingud jagunevad kaheks – temperatuuri tunnetamine ja termoregulatsioon, kummalgi on oma skaala. Esimest neist võiks inimene kirjeldada näiteks sõnadega „see on külm”, teist „mul on külm” (Koptjevskaja-Tamm, Rakhilina 2004). Sellest seisukohast lähtuvalt võib ka objektid jaotada kaheks – need, mis tunduvad katsudes soojad, külmad, jahedad (nt kivi, ahi, söök), ja need, mis mõjutavad inimese termoregulatsiooni: eset, mille funktsiooniks on inimesele sooja anda (nt riietusesemeid), ei saa kirjeldada kui kuuma või külma. Kampsun saab olla soe, aga mitte mingil juhul külm või kuum. Külmkapi ülesanne on toidu temperatuuri madalal hoida, eseme enda temperatuur ei ole seejuures oluline tunnus.

Seega ei saa uurija määrata konteksti või stiimulsõna oma sisetunde järgi. Kõigepealt on oluline määratleda, millistes kontekstides temperatuurisõna tegelikus keelekasutuses esineb ning alles seejärel uurida, missuguseid temperatuurisõnu kasutatakse kõigis tähendusväljades.

Heaks keele andmebaasiks on viimastel aastakümnetel kujunenud elektroonilised tekstikorpused, mis võimaldavad teha mitmesuguseid otsinguid. Temperatuurisõnade kollokatsioonide uurimiseks piisab otsingust, kus tulemusena kuvatakse otsitavat sõna sisaldav lause. Korpus võimaldab uurida temperatuurisõnade tegelikku kasutamist.

5.2 Temperatuurisõnade grammatiline potentsiaal

Grammatiline potentsiaal on põhisõna definitsioonis samuti oluline kriteerium. Temperatuurisõnad, kui need on keeles omaette lekseemidena olemas, on omadussõnad, mis muutuvad arvus, käändes ja võrdlusastmetes. Samuti moodustatakse neist erinevaid tuletisi. Võimaliku grammatilise potentsiaali väljaselgitamiseks saab infot grammatikatest, kuid ka siin on oluline uurida korpuste andmeid, arvestades just eesti keele tuletussüsteemi avatust ja produktiivsust.

5.3. Milleks temperatuurisõnu uurida?

Kahe keele põhitemperatuurisõnade väljaselgitamine ei luba teha laiemaid keeletüpoloogilisi järeldusi. Selleks on vaja teha sobiv valik kõigi maailma keelte hulgast, et oleks esindatud võimalikult eri tüüpi keeled. Milleks siis selline töö vajalik on?

Üheks, kaugemaks eesmärgiks on siiski universaalsete tendentside otsimine või nende olemasolu ümberlukkamine. Kui Berlin ja Kay leidsid, et värvisõnade ilmumisel keelde on teatud korrapära, kas võib samasugune korrapära olla ka temperatuurisõnade puhul?

Teisalt võiks põhitemperatuurisõnade uurimine olla vahend teiste eesmärkide saavutamiseks. Töö käigus saadav andmestik annab järgmist infot:

- millised on eesti ja vene keele enim kasutatavad temperatuurisõnad;
- mida üks või teine temperatuurisõna tähistab;
- millised on sünonüümide tähendusnüansid;
- millised on sõnade kasutuskontekstid;
- millised on eestikeelsete temperatuurisõnade vasted vene keeles ja vastupidi;
- milline on temperatuurisõnade grammatiline potentsiaal – missugune on nende muuteparadigma, kas kõigil temperatuurisõnadest on täisparadigma, milliseid tuletisi neist sõnadest saab moodustada.

Loetletu on vajalik teave sõnaraamatute koostajaile, keeleõppijatele ja -õpetajatele, õpikute koostajaile, tõlkijaile.

Temperatuurisõnad on väga väike osa leksikast, kuid tähistades olulist valdkonda inimese elus, väärivad nad eraldi uurimist.

Kokkuvõte

Temperatuurisõnade uurimiseks kasutatud metoodika ei andnud tervikuna sama häid tulemusi kui värvisõnade puhul. Selle põhjuseks on asjaolu, et temperatuur on võrreldes värvustega mitmetasandilisem nähtus.

Värvisõnade uurimise metoodikast saab temperatuurisõnade uurimisse üle võtta loetelukatse ja U. Sutropi kognitiivse esiletuleku indeksi. Selle põhjal saab välja selgitada temperatuurisõnade psühholoogilise esiletuleku.

Psühholoogiline esiletulek ei ole aga ainuke kriteerium, mille põhjal väita, et üks või teine sõna kuulub põhisõnade hulka. Oluline on uurida ka seda, kas sõna kasutatakse kõigis olulistes tähendusväljades ja missugune grammatiline potentsiaal sõnal on. Selleks saab kasutada korpuste andmeid. Temperatuurisõna uurimine tegeliku keelekasutuse põhjal, mida korpused pakuvad, võimaldab määratleda kontekstid, milles temperatuur on oluline omadus, ja seejärel uurida, millised sõnad on kõige enam kasutatavad.

Põhitemperatuuride väljaselgitamine on ühest küljest eesmärk omaette, mis kaugemas plaanis võimaldab teha keeletüpoloogilisi oletusi. Teisalt on see vahend, mille abil selgitada välja eesti ja vene keele temperatuurisõnade semantika ja grammatiline potentsiaal. Saadud info on oluline keeleõppes, sõnastike koostamisel ja tõlketegevuses.

KIRJANDUS

- Berlin, Brent, Kay, Paul 1969.** Basic Color Terms. Their Universality and Evolution. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Davies, Ian, Corbett, Greville 1994.** The Basic Color Terms of Russian. – Linguistics 32, 65–89.

- Dixon, Robert M. W. 1982.** Where have all the adjectives gone?: and other essays in semantics and syntax. Berlin (etc.): Mouton.
- Koptjevskaja-Tamm, Rakhilina** = Копчевская-Тамм, Мария, Рахилина, Екатерина В. 1999. С самыми теплыми чувствами (по горячим следам Стокгольмской экспедиции). – Типология и теория языка: от описания к объяснению. Москва: Языки русской культуры, 462–487.
- Koptjevskaja-Tamm, Maria, Rakhilina, Ekaterina V. 2004.** “Some like it hot”: on semantics of temperature adjectives in Russian and Swedish. – http://www.ling.su.se/staff/tamm/Temp-corn_fin.pdf, 06.04.2004.
- Plank, Frans, Sutrop, Urmas 1999.** Temperature terms questionnaire. Universität Konstanz.
- Prator, Clifford N. 1963.** Adjectives of Temperature. – English Language Teaching 17, 4, 158–164
- Sutrop, Urmas 1995.** Eesti keele põhivärvimised. – Keel ja Kirjandus 12, 797–808.
- Sutrop, Urmas 1998.** Basic temperature terms and subjective temperature scale. – Lexicology, Vol. 4/1. Berlin, New York: Walter de Gruyter 60–104.
- Sutrop, Urmas 1999.** Temperature terms in the Baltic area. – Estonian: typological studies III. Toim Mati Ereht. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 11. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 185–203.
- Sutrop, Urmas 2002a.** Loetelukatse ja kognitiivse esiletuleku indeks. – Teoreetiline keeleteadus Eestis. Toim Renate Pajusalu, Ilona Tragel, Tiit Hennoste ja Haldur Öim. Tartu Ülikooli üldkeeleteaduse õppetooli toimetised 4. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 240–254.
- Sutrop, Urmas 2002b.** The vocabulary of sense perception in Estonian: Structure and history. Opuscula Fenno-Ugrica Gottingensia, Bd. 8. Frankfurt am Main [etc]: Lang.
- Toome, Kristiina 2003.** Eesti ja vene keele põhivärvimisõnad. Seminariitöö. Käsikiri Tallinna Pedagoogikaülikooli eesti keele kui võõrkeele õppetoolis.
- Toome, Kristiina 2004.** Põhitemperatuurisõnad eesti ja vene keeles. Bakalaureusetöö. Käsikiri Tallinna Pedagoogikaülikooli eesti keele kui võõrkeele õppetoolis.
- Yao, Shen 1960.** Experience classification and linguistic distribution. – Language Learning, Vol 10, Issue 1–2, 1–13.

Kaudviited

- Crawford, T. D. 1982.** Defining 'basic color term'. – *Anthropological Linguistics* 24, 338–43.
- Kuznetsova, A., Helinski E., Gruškina E. 1980.** Очерки по селькупскому языку: тазовский диалект. Том I. Москва: Издательство Московского университета.
- Moss, Anthony E. 1989.** Basic color terms: Problems and hypotheses. – *Lingua* 78, 313–320.

Eesti keele kui teise keele oskuse arendamisest EL Phare keeleõppe- ja lähetusprojekti näitel

Anu Vaagen

Kesk-Eesti Arenduskeskus

Eesti keele oskuse edendamine ja muulaste lõimimine ühiskonda on rakendunud mitmesuguste projektide kaudu. Nii käivitus aprillis 2004 Haridus- ja Teadusministeeriumi tellitud projekt „Eesti keele oskuse arendamine mitte-eesti õppekeelega kutseõppeasutustes”. Projekti läbiviijaks oli Kesk-Eesti Arenduskeskus koostöös Tartu Ülikooliga.

Projekti üldeesmärk oli tõsta venekeelsetes kutseõppeasutustes eesti keele õppe taset, et selle kaudu suurendada kutseõppeasutuste õpetajate ja õpilaste/lõpetanute konkurentsivõimet töajuturul. Konkreetsed eemärgid olid:

- 1) arendada partnerlussuhteid eesti ja vene õppekeelega kutseõppeasutuste vahel;
- 2) lähetada vähemalt viiest muukeelsest kutseõppeasutusest 100 õpilast ja 30 õpetajat 20 päevaks eesti õppekeelega kutseõppeasutusse;
- 3) arendada lähetatavate eesti üld- ja erialakeele oskust;
- 4) koostada ja kirjastada kaks erialakeele sõnastikku.

Projektis osalevate koolide esmane valik toimus vabatahtlikkuse alusel. Kui Eestis on ligi 70 kutseõppeasutust, millest 28s toimub õppetöö osaliselt või täielikult vene keeles, siis selles projektis soovis osaleda 9 vene ja 8 eesti õppekeelega kooli.

Lõplik valik sai tehtud erialade ja õppekavade kattuvuse põhjal ning selle tulemusel osalesid projektis partneritena järgmised koolid:

- 1) Narva Kutseõppekeskus ja Võrumaa Kutsehariduskeskus;
- 2) Sillamäe Kutsekeskkool ja Paide Kutsekeskkool;

- 3) Jõhvi Ametikool, Tallinna Lasnamäe Mehaanikakool ning Vana-Vigala Tehnika- ja Teeninduskool;
- 4) Kohtla-Järve Meditsiinikool ja Tartu Meditsiinikool;
- 5) Kohtla-Järve Polütehnikum ning Luua Metsanduskool ja Räpina Aianduskool.

Lähetusõpilaste ja -õpetajate valik toimus eelkõige vabatahtlikkuse alusel, kuid eeldusega, et lähetatav oskab eesti keelt vähemalt algtasemel.

Eesti koolidest valiti lähetatavatele tugiisikud, kes toetasid neid nii õppetöös kui ka õppetööst vabal ajal.

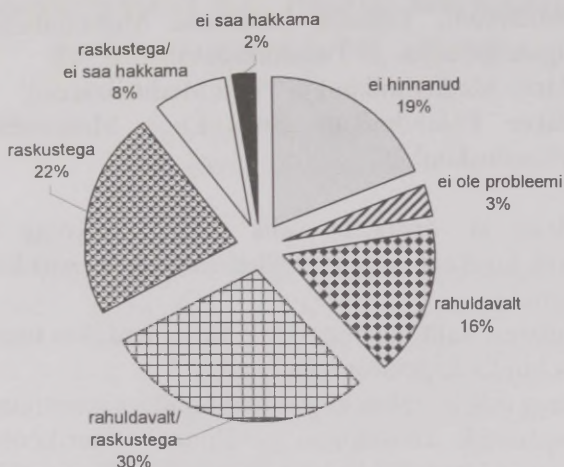
Lähetustegevusele eelnesid partnerkoolide vastastikune külastus, lähetusplaanide koostamine ja ühine kultuurikoolitus, mis hõlmas loenguid integratsioonist, mitmekultuurilisest ühiskonnast ning eesti ja vene kultuuri erinevustest. Lähetatavate seas läbi viidud arvamusküsitluses rõhutati ettevõtmise tugevusena hirmust vabanemist teise keelekeskkonda siirdumisel.

Lähetusse minnes sai iga lähetatav kaasa töölehed ülesannetega (koostajateks Tiina Kikerpill ning Ülle Türk), mida eesti keele keskkonnas täita. Lähetatavatel valmis lähetuse lõpuks õpimapp, mis lisaks töölehtedele sisaldas ka kogu lähetuse jooksul valminud töid ja õppematerjali.

Enesehinnang

Et lähetuse eesmärgiks oli eeskätt eesti keele oskuse arendamine, siis andsid lähetatavad lähetuse eel ja järel ise oma eesti keele oskusele hinnangu.

Enesehinnang kui üks keeleõppimisel olulisi aspekte andis enne projekti joonisel 1 kujutatud tulemusi.



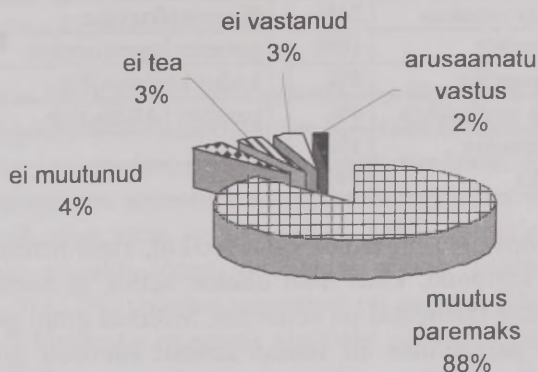
Joonis 1. Lähetatavate hinnang oma eesti keele oskusele enne projekti

1. 3% osalenuist vastas, et neil ei ole eesti keele kasutamiseiga probleeme. Mõned neist olid õppinud eesti koolis või räägiti nende peres eesti keelt.
2. 16% vastanuist pidas oma keeleoskust rahuldavaks.
3. Enim (30%) vastati, et eesti keeles saadakse hakkama rahuldavalt või raskustega.
4. 22% osalejaist vastas, et nad saavad eesti keeles hakkama raskustega.
5. 8% saab hakkama raskustega või ei saa üldse hakkama.
6. Vaid 2% vastajaist enda sõnul eesti keeles hakkama ei saa.
7. Keeleoskuse oli jätnud hindamata 19% vastanuist. Põhjusi selleks võib olla mitmeid: ei saanud küsimusest aru, ei soovinud ennast hinnata, tähelepanematus vm.

Siit võib järeldada, et soovijate osalemine projektis oli igati õigustatud ning vajadus keeleõppe järele ilmne. Küsimusele, mis aitaks tõhusale keeleõppele kaasa, vastati valdavalt, et selleks võiks olla suhtlemine eestlastega. Projekti käigus suheldi enamjaolt teenindustöötajate (müüjate, raamatukogutöötajate, administraatoritega)

ja õpetajatega, kasutati kas osaliselt või täielikult ära ümbritsevat keelekeskkonda (sildid, menüüd, tänavasildid jm), seega oldi võrdlemisi aktiivsed ise panustama eesti keele oskuse parenemisse.

Õpetajate ja õpilaste hinnang oma eesti keele oskusele projekti lõpus on kujutatud joonisel 2.



Joonis 2. Lähetatavate hinnang oma eesti keele oskusele projekti lõpus

1. Enamus (88%) vastanutest arvas, et nende keeleoskus on paranenud.
2. 4% vastanuist ei täheldanud eesti keele oskuse paranemist. Nagu eespool märgitud, olid need osalejad eesti keskkonnaga tugevamalt seotud kui ülejäänud, olid õppinud kõrgkoolis eesti keelt või siis ei näinud oodatud tulemust – keeleoskuse paranemist – nii lühikese aja jooksul (20 päeva).
3. Võrdsest oli neid, kes ei teadnud, kas nende keeleoskus paranes, ehk kes ei osanud endale ise „hinnet panna” ja kes olid küsimusele vastamata jätnud (kumbagi 3%). Need, kes ei tea, ei pruugi olla oma keeleoskusest teadlikud ega oska määratlada eesmärgi ja nende saavutamist õppeprotsessis. Vastamata võisid küsimused jääda seetõttu, et vastaja ei teadnud, kas areng toimus või mitte ning jääb üle ka võimalus, et seda küsimust ei peetud vastuse vääriliseks.

Vastuseid keeleõppe tulemuslikkust puudutavale küsimusele, milline oskus muutus paremaks keeleõppe perioodil, kajastab järgmine tabel.

Õpilased		Õpetajad	
paranes keelest arusaamine	28%	paranes suhtlemisoskus	44%
täienes sõnavara	28%	paranes keelest arusaamine	29%
paranes suhtlemisoskus	24%	täienes sõnavara	12%
kadus keelebarjäär	10%	paranes lugemisoskus	6%
paranes grammatika	4%	kadus keelebarjäär	6%
tutvus/suhtlus eestlastega	4%	paranes hääldamine	3%
paranes hääldamine	1%		
sain targemaks	1%		

Õpilased ja õpetajad on eraldi välja toodud, kuna nende vastused täielikult ei kattunud. Ühel nöl ollakse selles, et keeleoskus on paranenud ning täienenud on sõnavara. Mõlema grupi puhul peeti keeleoskuse paranemise all silmas eeskätt suulisest kõnest arusaamist, suhtlemisoskuse paranemise all mõeldi eelkõige rääkimisoskuse arenemist ning uute, eestipäraste väljendite omandamist. Keelebarjääri ületamise või kadumise all mõisteti rääkimisjulgust ning mittemuresemist vigade pärast.

Õpilaste ja õpetajate enesehinnangu põhjal võib öelda, et 20 päeva keelekeskkonnas viibimist annab juba tulemusi, kuigi tagasiside kajastas projekti ühe miinusena liiga lühikest õpiaega.

Testimine

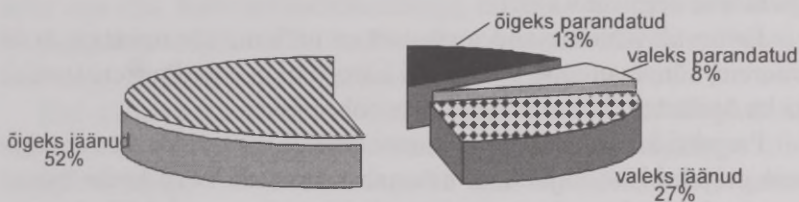
Kõiki lähetatavaid testiti lähetuse algul ning lõpus, et mõõta keeleoskuse arengut 20 päeva jooksul. Testimiseks kasutati õpetajate puhul sõeltesti ehk valikvastustega testi, õpilaste puhul kuulamistesti (testi autoriteks ja läbivijateks T. Kikerpill ja Ü. Türk). Õpetajaid testiti enne ja pärast lähetust ühe ja sama sõeltesti abil, mis koosnes 60st nelja valikvastusega lünkausest, küsimusest jms, näiteks:

(1) Mulle meeldib eesti keelt
 A õppida B õppima C õpin D õppinud

Test jagunes kolmeks tasemeks:

- 1) algtase – küsimused 1–20;
- 2) kesktase – küsimused 21–50;
- 3) kõrgtase – küsimused 51–60.

Kui võrrelda õpetajate alg- ja lõpptesti, siis lõpptestis (vt joonist 3) on 52% õigetest valikvastustest samaks jäänud, seega on vastajad end rohkem kui pooltel juhtudel kindlalt tundnud. 13% vastuste puhul on lõpptestis algtestiga võrreldes õige variant valitud. Seda on tegelikult väga vähe, arvestades, et 88% vastajaist arvas oma keeleoskuse projekti lõpus paranenud olevat. Märkimisväärselt suur protsent (27%) valedest vastustest oli samaks jäänud ning 8% juhtudel oli lõpptestis erinevalt algtestist valitud küsimusele vale vastusevariant.



Joonis 3. Vastuste jaotumine lõpptestis

Enamik õigeks jäänud vastuseid pärineb testi algtaseme osast, vähemaks jääb õigeid vastuseid kesktasemel ning hoopis vähe on neid kõrgtaseme osas.

Ühtki vale vastust ei antud rahvuse ja käändelõpu analoogia küsimustele. Enim valesid vastusevariante valiti võõrsõna õigekirja ja kõrgtaseme küsimustele. Kõige rohkem õigeid vastusevariante oli lõpptestis sõnavara ja fraseoloogia vallas, kõige rohkem valeks parandatud oli täis- ja osasihitise küsimus.

Õpetajate test näitab, et 20 päeva on keele arenguks kindlasti liiga lühike aeg.

Sõnastikest

Projekti ühe tegevusena koostati kaks kutseõppeasutustele mõeldud vene-eesti erialasõnastikku: turismi- ja puhkesõnastik (eksperdikis Enn Veldi) ning tervishoiu ja sotsiaaltöö sõnastik (eksperdikis Eve Raeste).¹

Kuna kutseõppeasutuste spetsiifikast lähtuvat ajakohast õppematerjali, sh sõnastikke on väga vähe, siis oli projektitegevus selle tühimiku täitmisel väga oluline.

Lähteülesandes sõnastikele esitatud kriteeriumi kohaselt pidid need sisaldama 3000 leksikaalset üksust 150 leheküljel. See maht on äärmiselt piiratud, arvestades nende erialade laia sõnavara ja seda, et õppematerjali turg vaadeldavate kakskeelsete sõnastike osas on katmata. Samas seadis sõnaraamatute koostamisele piirangu lühike aeg – üks aasta.

Erinevalt lähteülesandes nõutust on mõlema sõnaraamatu maht suurem, sõnaraamatud on saanud kõrged hinnangud retsensentidelt ja ka õpilastelt, kes algversiooni aprobeerisid.

Projekti kogemuste ja tulemuste põhjal võib öelda, et seesugused projektid on vajalikud, aitamaks arendada eesti keele oskust muukeelsetes kutseõppeasutustes, kuid taoliste projektide koostamisel tuleb kindlasti arvestada ajafaktorit ja asjatundjate ettepanekuid tegevuste planeerimisel.

¹ Turismi- ja puhkesõnastikku tutvustab käesoleva kogumiku artiklis „Uuslaenudest kakskeelses sõnaraamatus” üks selle koostajaid Oksana Palikova.

Eesti keel rahvusvahelistumise ja murdeliikumise elavnemise tingimustes

Jüri Valge

Haridus- ja Teadusministeerium

Nähtus „tänapäeva eesti kirjakeel” on suhteliselt uus. Kogu ühiskonda hõlmavana ja väljakujunenuna võib sellest ilmselt rääkida alates 1930. aastate lõpust, kui keelekorralduse ja -uunduse aktiivajad olid möödas ning oli loodud institutsioonid, mis eesti kirjakeele vahendusel toimisid: eestikeelse õigussüsteemiga Eesti riik, eesti kirjakeelne haridussüsteem (üld-, kutse- ja kõrgharidus), toimus eestikeelset terminoloogiat kasutav teadustegevus (sh eesti keele uurimine), oli avaldatud entsüklopeedia ja asutatud Teaduste Akadeemia, arendati eestikeelset verbaalset kultuuri (kirjandust, teatrit, kino) ning tagatud oli kogu riiki kattev tolle aja tehnilistele võimalustele vastav eestikeelne teabelevi.

Pealkirjas mainitud kahest mõjutajast on üks ammu tuntud, teine aga uus. Rahvusvahelistumisega, mille keeleline komponent on tänapäeval ingliskeelestumine – aga mida on saanud nimetada ka teisiti – on kokku puutunud juba aegu tagasi:

Kui varased keelekontaktid oma alam- ja hiljem ülemsaksa, samuti vene ja teistegi laenude ning grammatikamõjudega olid stiihilised ning 19. sajandi keskpaiku alanud teadlik saksastamisurvegi – vastukaaluks katsetele laiendada eesti keele kasutusvaldkonda ka hariduse, kultuuri ja teaduse alale – toetus Kesk-Euroopa suhteliselt väikesele territooriumile, siis eri perioodidel toimunud venestamist (19. sajandi lõpp, 20. sajandi eri perioodid koos NSVLi MN silmatorkava määrusega nr 835 13. okt 1978 „Vene keele õppimise ja õpetamise edasisest täiustamisest liiduvabariikides”) võib kindlasti nimetada vägivaldseks idasuunaliseks rahvusvahelistamiseks. Kuna nii saksa kui vene mõju keskendus olulises osas intelligentsi keelele, oli see eriti ohtlik: on üldteada tõsiasi, et kui pole olemas haritlaskonna keelt, siis pole varsti olemas vastavat keelt üldse – analoogiaks trükitud raamatuta keelte

hääbumine minevikus ja loodetavasti vältida suudetav kogemus keeletehnoloogilise toeta keelte kadumise kohta suhteliselt lähedases tulevikus.

Ingliskeelestumine, mille taustaks on praktiliselt kogu maailma hõlmavad kommunikatsioonivõimalused, rahvusvaheline tööjaotus ja -turg ning eripäraks protsessi toimumine demokraatliku ühiskonna tingimustes, on vähemalt formaalselt vabatahtlik.

Murdeliikumist selle tänapäevasega võrreldaval kujul pole kunagi olnud ega saanudki olla. Ühelegi neist ambitsioonidest, mis tänapäeva murdeentusiastidel oma murdeala puudutavana on või on olnud (murdekeelsete vastuste andmise kohustus ametiasutustel, murdekeele koolis õppimise kohustus, murdekeelsete raadio- ja TV-kanalite loomine, eestikeelsete siltide murdesse „tõlkimise” kohustus jne), poleks saanud mõelda ühtset kirjakeelt kasutava riigi olemasoluta. Uus ning maailma üldise keeleloukorraga vastuolus olev on ka soovitatavate muutuste suund: väheste rääkijatega murde kasutusvaldkonna laiendamine suurema kasutajaskonnaga kirjakeele kõrvale (või arvel).

Endistest aegadest tuttav on keelevaldluste iseloom: verised pole need Eestis kunagi olnud, kirglikud aga küll, samuti pikad. Meenutatagu piiblikonverentse, võitlust kirjaviiside (algul stiihilise ja nn vana, hiljem vana ja uue vahel), ka korraldusliku ning uuendusliku keelearenduse vahel. Kui kirjaviiside küsimus oli oma olemuselt vormiline, siis otsus loodava kirjakeele baasina Põhja-Eesti keskmurret kasutada oli palju põhimõttelisem. Lõuna-eesti kirjakeele taandumise põhjused Heli Laanekase (2004: 37) järgi on: „1) majanduslik ebatasuvus väiksema territooriumi ja kasutajaskonna tõttu; 2) väiksema mahuga ja sisuliselt ühekülgsem korpus; 3) kodifikatsiooniprobleemid (grammatikaid-sõnastikke ebapiisavalt); 4) tallinna ja tartu kirjakeele suhteline lähedus (territoriaalsete murretega võrreldes); 5) moderniseeruva eesti ühiskonna vajadus ühtse kommunikatsioonivahendi järele; 6) rahvusliku ideoloogia võidulepääs ja uue rahvusliku identiteedi kujunemine, mille üks tugisambaid oli ühine kirjakeel; 7) subjektiivsed

põhjused (tartu keelel ei olnud 1830. aastatest enam kaalukaid avalikke pooldajaid)."

H. Laanekase nimetatud põhjused on täies jõus tänapäevalgi; neile lisandub see, et ühtne kirjakeel on praegu olemas ning levinud nii inimeste, hariduse, teabe kui kultuuri, poliitika ja asjaajamise kaudu kogu Eestis (kas selle hinnaks olnud murrete assimileerimine oli hea või halb, on iseasi; aga see oli paratamatu). Tõsi, Kristiina Ross (2005: 131 jj) ja mitmed teisedki on esitanud ülaltoodud põhjustele vastuargumente, ent esimest ja kõige olulisemat ei ole ümber lükanud keegi. Kui mingil põhjusel oleks poolteist sajandit tagasi kirjakeele aluseks valitud mõni lõunaestli murre, siis tuleks tänapäeval olla vastu põhjaestli murrete ametlikustamisele. Asi pole murdes, rääkimata kellegi jonnist või tahtmatusest, vaid selles, et Eesti imepisikesele territooriumile ja väikese rahva kätte kaks kirjakeele staatuses keelt ei mahu. Juhiksin tähelepanu veel kolmele, eelkõige Võru murde ja selle setu murrakuga seonduvale asjaolule:

1. H. Laanekase toodud põhjuste hulgas on esikohal majanduslikud (ka tänapäeval pole eesti keele murdeid kasutavad või väidetavalt kasutada tahtvad kogukonnad suutelised oma kujuteldavat suhtlusvahendit tarvilikul määral arendama (keelekorralduslik, kaasa arvatud terminiloometegevus); riik teeb seda vastavalt oma võimalustele, pidades ülal Võru Instituuti ja rahastades Lõuna-Eesti keele ja kultuuri programmi; värskeim näide riigi toetusest on setu kultuuriprogrammile määratud 20 miljonit krooni.
2. Kui tänapäeval räägitakse Võru murret kirjakeele staatusesse tõsta püüdes vana kirjakeele taastamisest, siis ei pea see paika, sest vana lõunaestli kirjakeele baasiks oli Tartu murre (viimase lähedus põhjaestli murretele andiski võimaluse ühtsele kirjakeelele üle minna); Kaido Kama (2005: 116) on hiljuti küll ausalt kirjutanud uue võru kirjakeele loomisest, mis õnnestumise korral oleks suhteliselt pretsedenditu tänapäeva maailma üldise keelearengu taustal (näited oma positsiooni kaotanud

keelte uuest kasutuselevõttust pole veenvad – kui vahest ukraina keel välja arvata).

3. Hoolimata sellest, et lõunaeesti murded kirjakeele baasis selle loomise käigus oluliselt arvestamata jäeti, ei olnud tegu mingi sunniviisilise põhjaeestistamisega, vaid eelkõige Lõuna-Eestist pärit keeleinimeste (meenutatagu Eesti Kirjameeste Seltsi liikmeskonda eesotsas president Jakob Hurdaga) loogilise ja vastutustundliku otsusega (lisaks jäeti ka põhjaeestilised marginaalsused arvestamata).

Nagu öeldud, saab riik toetada murrete-alast tegevust vastavalt oma võimalustele ja on loogiline, et ta teeb seda määral, mis on üldrahvalikult kasulik ja otstarbekas. Eesti keele arendamise strateegia väljendab seda mõtet järgmiselt: „luua tingimused eesti keele piirkondlike erikujude (st ka murrete – JV) kasutamiseks ja säilitamiseks kultuuriväärtusena, eesti kirjakeele arendamise ühe allikana ja kohaliku eesti identiteedi kandjana.”

Täielikus vastavuses keelestrateegiaga on riikliku „Lõuna-Eesti keele ja kultuuri programmi (2005–2009)” kaudu keeleuurimise, hariduse, meedia ja kultuuri alal tehtav. Tegevused puudutavad eelkõige Võru murdega seotut, aga viimasel ajal on üha elavnenu ka mulgi murde alane tegevus. Setu murrak leiab toetust sellegi programmi kaudu, ent lisaks on sellel ka teisi toetusallikaid, nagu mainitud. Lisaks öeldule võib märgata rõõmustavat kodukandi, sh ka kodumurdega tegelemist Saaremaal, Kihnus ja Kodaveres.

Murrete teemat kokku võttes võib öelda, et oluline osa sellest, mis nendega seoses on tehtud (seejuures eriti Võru Instituudi juhtimisel), on hinnaline ja eesti kultuuri ning keelegi seisukohalt vajalik. Sellest aspektist saab ainult nõus olla Heie Treieriga (2005: 111): „Ja ehkki globalistlik korporatiivne majandus tõukab loodust ja kultuuregi „liikide väljasuremise” suunas, peaks väike-riigi kultuuripoliitika täiesti teadlikult hoidma alles omaenda „liikide mitmekesisust” ning toetama eriti neid nähtusi, mis ise tahavad kesta.”

Kõik see on hea seni, kuni iseenesestmõistetavat keeleliste kultuurinähtuste toetamist ei üritata arendada poliitilise võitluse teemaks, siduda võimuga ja laiendada riigikeele kasutamise riigi poolt tagatud valdkondadesse. Seepärast ei saa kuidagi nõustuda H. Treieri samas artiklis veidi hiljem tuleva vahepealkirjaga „Rohkem võimu võro ja seto identiteedile”.

Keelelisest seisukohast on raske näha murretega tegelemises kirjakeelele ohtu, sest hoolimata väheste kirglike ning seisukohakindluse poolest sümpaatsete eestvõitlejate väidetest puudub siiski vajalik hulk asjast huvitatud inimesi (kui eesti kirjakeelegi puhul räägitakse küllalt tõsiselt selle võimalikust hääbumisest muu hulgas kasutajaskonna väiksuse tõttu, siis mis ime peaks hoidma kümneid ja sadu korda väiksema kasutajaskonnaga murdeid?). Seega ei mõjuta katsed murrete regionaalseks ametlikuks suhtlusvahendiks tõstmiseks kindlasti eesti kirjakeelt, küll aga võivad need osutuda ohtlikuks ja kulukaks Eesti riigile ning teatud äärmuslikel tingimustel valmistada ebamugavusi selle elanikele.

Hoopis teine lugu on rahvusvahelistumise mõjuga eesti keelele. Keelestrateegia valmimise käigus koostatud analüüsidele toetudes võib esile tuua (positiivsete kõrval) mõjureid, mis eesti keele (säilimisele) halvasti mõjuvad (nii kasutajaskonna, kasutusala kui keele enda seisukohalt):

- emakeelse kasutajaskonna juba mainitud vähenemine – paratamatult on olemas piir, millest väiksem ühe keele kasutajaskond aktiivse kommunikatsiooni tingimustes olla ei saa (statistikaandmed 2005. a sündimuse kohta näitavad küll juba rõõmutavat tõusutendentsi, ent ajude, ja mitte ainult nende äravool on endiselt ohtlik);
- valdkonnakaotuse ilmingud – seesama aktiivne kommunikatsioon, rahvusvaheline tööjaotus, üleilmastumine lennujuhtimisest kuni ühiskehtivate õigusaktide loomise ja rakendamiseni suruvad valdkondade kaupa eesti keele asemele – või vähemalt kõrvale – inglise keelt (haridus, teadus, pangandus, rahvusvahelised tööstusettevõtted, isegi kultuur ja vaba aja veetmine, k.a sport);

- halveneb keele kvaliteet – keelekorraldajatel on väga raske – kui mitte võimatu – reageerida uute, eestikeelseid vasteid nõudvate mõistete tulvale, rääkimata sellest, et võõrmõjud kipuvad tungima kõnekeelest ka kirjakeele grammatilisse struktuuri ning üldisse kõnekäitumisse (*Kust tuled? Kõike kaunist! Hommik! OK. Päris eesti keel see enam pole*).

Mainitud mõjurite toimet suurendavad ning pingestavad üldist keeleolukorda nii see ajalugu, kust eesti keel koos seda kasutava ühiskonnaga tuli, kui ka need tingimused, millesse see sattus. Nimetan olulisemaid:

- rahvusliku eneseteadvuse nõrkus – mida on nimetatud ka rahvuslikuks alaväärsuskompleksiks – ühiskonna ja riigi praktiliselt kõikidel tasanditel (kui lõimingu eestlusse suubuvast või sellest Euroopasse väljuvast osast rääkimine on enam-vähem alati positiivne (süvenemata sageli selle sisusse), siis nii Eesti-sisese kui -välise integratsiooni eesti komponendi arendamisest rääkimist peetakse sageli ebakorrektses); kuna eestlase identiteedimääratlus on senini olnud väga keelekeskne, on niisugune suhtumine ohtlik ka keelele;
- ELi tööjõu vaba liikumise põhimõte (mis majanduse ja üksikisiku seisukohalt on kindlasti hea), samuti ELi põhimõtete erinev kaal (ka mitmekeelsus ja -kultuursus kuuluvad nende hulka, kuid neid arvestatakse kahtlemata vähem kui mainitud tööjõu vaba liikumist); loota sellele, et turg keelekasutuse osas eesti keelele midagi oluliselt soodsat teeb, ei ole rahvaarvu, territooriumi väiksust ning selle eri osadel elava rahvastiku koosseisu silmas pidades vähemalt esialgu eriti mõttekas;
- materiaalsele väärtustele orienteeritud ühiskond ja tõesti suhteliselt paljude ühiskonnaliikmete paljude tänapäeva mõistes elementaarsete vajaduste rahuldamatus.

Mida teha? Eeltingimus on, et tuleb ületada keele kandja, rahva, ja põhiseadusliku ülesandena keele säilitamise eest vastutava riigi

teatav vastasseis. Kui tahes heade seaduste ning range kontrolliga ei suuda riik keele arengut tagada; teisalt ei aita tänapäeval ka rahva tahtest, kui on vaja planeerida, ellu viia ja rahastada kulukaid keelearendusprogramme. Õelduga seostub ka teine tingimus: nii riik oma poliitikute ja riigiametnikega kui rahvas peavad usaldama keeletespetsialiste. Igati kohane on siin meenutada ka president Arnold Rüütli sõnu 25. septembril 2005. a Väike-Maarjas Ferdinand Johann Wiedemanni mälestustamme istutamisel: „Seetõttu tuleb emakeele arendamiseks vajalikud sammud kokku leppida kõigi erakondade poolt ning ellu viia valitsuskoalitsiooni koosseisust sõltumata.”

Konkreetsimatest sammudest on ilmselt püramiidi tipus vajadus muuta demograafilise arengu suunda: rahvaarvu vähenemine on vaja pöörata tõusuks.

Kasvavast sündimusest pole kasu, kui riik ja ühiskond (perekonnast kultuuriseltsideni) ei suuda luua olemasolevale rahvastikule turvalisi eksisteerimistingimusi: et see ei sureks õnnetusjuhtumitesse, ei hülgaaks maad ega hakkaks jooma (ning kaotaks koos sellega keele arendamise võimaluse kõrval ka keele hoidmise oma). On hädavarilik aidata kaasa niisuguse väärtussüsteemi kujunemisele (eriti noortel), „et Eesti paljurahvuselise ühiskonna liikmed peaksid loomulikuks osaleda ühiskonna tegevuses eesti keele vahendusel ning et eesti keele kõnelejad oleksid põhjendatult uhked oma keele kuulumise üle maailma kõige arenenumate kultuurkeelte hulka” (Keelestrateegia: 11). Keelekäitumise aluseks on paljuski keelevälised tõekspidamised, mille kujundamine tänapäeva maailma massikultuurilises keskkonnas on kallis ja pikka aega nõudev.

Teisalt on tähtsa, eesti keele tegelikku staatust tõstva tingimusena kindlasti vaja tagada eesti keele kasutatavus kogu riigi territooriumil. Pidades silmas nii tööd, asjaajamist, olmet kui ajakirjanduslikku teabelevi – ning seda sugugi mitte ainult eesti ja vene, vaid inglise keele kõrval ka soome keele kontekstis.

Viimati mainitud sammud puudutasid keeleväliseid tegureid (kasutajaskonda, seadusandlust). On üldiselt teada, et eesti keel

kui selline on paremas olukorras kui selle kasutajad. See ei tähenda aga, et keele enesega seonduvaga tegelda ei tuleks. Just keele kvaliteet on esimene eeldus, mis tagab selle konkurentsivõime ja püsimise rahvusvahelistumise keeleliselt karmides tingimustes. Keelestrateegia järgi on tähelepanu vajavateks võtmevaldkondadeks keelekorraldus ja keelehoole, keelekaitse, haridus ja keeleõpe, keeleuurimine ning keeletehnoloogilise toe loomine. On hea meel tõdeda, et riikliku keeletehnoloogiaprogrammi heakskiiduni pole jäänud enam palju teha.

Loodetavasti suudame üle saada ka valehäbist eestilike väärtuste arendamisel, teha tegelikkuseks eestikeelsete kõrgkooliõpikute programmi, tuua eesti keele kõrgkoolide õppekavadesse ning asuda eestikeelse terminoloogia üleriigilisele, koordineeritud arendamisele. Muu kõrval tähendab see ka vältimatut arvamusemuutust: sajandeid n-ö jumala armust arenenud murretest erinevalt nõuab kirjakeele säilitamine raha. Mida väiksem on keele kasutajaskond ning mida tihedamad seosed muu maailmaga, seda rohkem (lohotust otsida pole meil kusagilt peale Islandi).

Ükskõik, kui tarku otsuseid me eesti keele hoidmiseks ja arendamiseks ka ei teeks, nende elluviimine lõimivas Euroopas (ja maailmas) on üksinda raske. Eesti keele säilitamise üheks eelduseks lisaks oma pingutustele on rahvusvaheline koostöö. Sellesse koostöösse kuulub nii eesti keele kasutusvälja laiendamine kui ka kõiki võõrkeeli väärtustava (inglise keele kõrval) võõrkeelepoliitika väljatöötamine. Ning – miks mitte! – ka murrete alasele tegevusele mõistlike, rahvusvaheliselt tunnustatud raamide ja eesmärkide kokkuleppimine põhimõttel, et tegemist on hinnalise kultuuri-, mitte aga ühiskondliku või riikliku kommunikatsiooni valdkonda kuuluva nähtusega. Samavõrd, kui on vaja vastu seista eesti keele murrete ametliku staatuse tõstmisele, on vaja vastustada ka ükskõik missuguse võõrkeele ametliku staatuse tõstmist Eesti keelekasutuses.

Põhiline kolmnurgas „eesti keel – selle murded – võõrkeel” ei ole mitte seista kahe viimase vastu, vaid esimese poolt.

KIRJANDUS

Kama, Kaido 2005. Võru asi. – Vikerkaar, 7–8, 115–123.

Keelestrateegia = Eesti keele arendamise strateegia (2004–2010). – Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti keelenõukogu, 2004.

Laanekask, Heli 2004. Eesti kirjakeele kujunemine ja kujundamine 16.–19. sajandil. Dissertationes philologiae estonicae universitatis Tartuensis. Tartu.

Ross, Kristiina 2005. Miks ja millal kaotati esimene lõunaeesti kirjakeel? – Vikerkaar 7–8, 130–139.

Treier, Heie 2005. Eesti kunstiajalugu, vaadatuna võro ja seto perspektiivist. – Vikerkaar 7–8, 111–114.

Mis värk on „vene värk”?

Ljudmila Vedina

Tartu Ülikool

Rahvuslik teadvus väljendub nii keeles kui vestluskäitumises. Keele lahutamatuks osaks on sotsiaalsed ja kultuurilised konnotatsioonid. Igal keelendil (sõna, väljend, lause) on hinnangulisus, mis iseloomustab rahvuskultuuri maailmapilti. Võõrkeeletunnis vajab eraldi kommenteerimist sõnavara, milles peituvad sotsio-kultuurilised konnotatsioonid. Need on keelendid, mille õige kasutamine eeldab sotsiaalse ja kultuurilise tausta tundmist, kus on tihedasti läbi põimunud ajalugu, eetika- ja kultuurilaad. Käesolevas artiklis uuritakse keelendit *vene värk*, millel on püsivad sotsiokultuurilised konnotatsioonid ning mille kasutustraditsioonides väljenduvad kinnistunud ekspressiivsed hinnangud.

Peatuksin lühidalt sõnaühendi nimisõnalisel komponendil. Eesti keeles on nimisõna *värk* produktiivselt kasutatav, ent raskesti vene keelde tõlgitav. Nii näiteks on vene keeles *värk* liitsõna *фейерверк* (eestikeelne *tulevärk*) üks komponente. Sõltuvalt kontekstist saab sõna vene keelde tõlkida väga erinevalt: *материал, вещество, продукт, механизм, товар, дело, штука (штучка), это, всякое разное, кое-что* jne. Erakordselt aktiivse, sh ka sagedase sõnamoodustuselemendina kasutatakse seda eesti keeles väga erinevates keelendites. Ühes vene keele tunnis palusin üliõpilasi kirjutada viie minuti jooksul sõnu ja väljendeid, mis sisaldaks ühe komponendina sõna *värk*. Küsitluses osales 47 Tartu Ülikooli eesti üliõpilast. Siinkohal tooksin mõned näited saadud tulemustest. Sulgudes lisasin venekeelsed vasted.

1) Liitsõnad:

tehnikavärk, autovärk, elektrivärk, arvutivärk, koolivärk, moevärk, kunstivärk, kaubavärk, kohtuvärk, haiglavärk, teevärk, transpordivärk (*то, что относится к технике, автомобилям, электричеству, компьютерам, школе, моде, искусству, торговле и коммерции, судопроизводству, больницам, дорогам, транс-*

порту); toiduvärk (продукты питания), veevärk (водопровод и водоснабжение), tulevärk (фейерверк), kellavärk (часовой механизм), masinavärk (механизм, машина), naljavärk (шутка), imevärk (чудо).

2) Sõnaühendid:

naiste värk (женские дела), meeste värk (мужские дела), laste värk (детские дела), pere värk (семейные дела), eilne värk (вчерашние дела), homne värk (завтрашние дела), kahtlane värk (сомнительные дела, нечто подозрительное), kodumaine värk (отечественный товар), vale värk (ложь, что-то неправильное), igasugune värk (всякое-разное) lahe värk (крутая штучка или круто), hull värk (кошмар), mingi värk (что-то) asjalik värk (нечто стоящее), kogu see värk (все это); jama värk¹ (ерунда, несуразица, какая-то проблема).

3) Väljendid:

Mis värk on?² (Что случилось? Что происходит? В чем дело? Чем занимаетесь?);

töötab nagu kellavärk (работает как часы);

tal on hea suuvärk (он(а) за словом в карман не полезет);

juhtus selline värk, et ... (случилось так, что...);

see värk on väga huvitav (это интересно).

Sõna värk on eesti keeles argikeelne sõna, millest enamus tuletisi ei kanna mingit hinnangulist nüanssi. Nii positiivse kui ka negatiivse konnotatsiooni saavad need just kontekstis, näiteks: õige värk – jama värk. Kui sõnale värk lisada omadussõna vene, saab sõnaühend vene värk valdavalt negatiivse konnotatsiooni, väljendades midagi ebakvaliteetset, ebameeldivat või sotsiaalselt võõrast. Seega satub sõnaühend ühte ritta hinnanguliste keelen-

¹ Keelend „jama värk“ on selles rühmas kõige sagedasem, märgitud 12 korda.

² Keelend „Mis värk on?“ oli fikseeritud 39 respondendi vastustes, see on laialt levinud noorte kõnepruugis XX sajandi lõpust.

ditega, väljendades seejuures tugevat negatiivset konnotatsiooni. Nagu märgib Ter-Minassova, ilmneb keelte ja kultuuride konflikt kõige selgemalt sõnavaras, kuivõrd just sõnatähenduse kaudu saab see keele osa otsese ja vahetu väljundi reaalsesse ehk siis keelevälisesse maailma (Тер-Минасова 2002: 81).

Konnotatsiooni aspektist pakub väljend *vene värk* vaieldamatult huvi, kuna võimaldab uurida eesti keeles väljenduva rahvusliku maailmapildi üht tahku. Antud sõnaühendi semantika on kontekstiväliselt ebaselge ja arusaamatu ning seetõttu on seda raske kui mitte võimatu vene keelde tõlkida: *Сделано в России? Русские штучки?*. See on näide keelendist, kus keel ja sotsiokultuuriline taust esinevad lahutamatus ühtsuses, funktsioneerides sotsiokultuurilises situatsioonis kui ühtne tervik.

2004. aastal viisime läbi küsitluse ehk nn assotsiatiivse eksperimendi, mille eesmärgiks oli välja selgitada uuritava keelendi semantika ja sotsiokultuurilised konnotatsioonid. Küsitlus oli anonüümne ning see viidi läbi nädala jooksul mitmes rühmas vene keele tunni ajal. Vastajateks oli 186 Tartu Ülikooli eesti üliõpilast erinevatest teaduskondadest vanuses 19–26, kes said järgmise ülesande: *Kirjutage palun, millega assotsieerub Teil sõnaühend „vene värk”*. Vastamiseks oli aega umbes 10 minutit, üliõpilased vastasid emakeeles. Küsitluse tulemusena kogunes kirjutise autoril materjal, mis võimaldab uurida keelestiimuli *vene värk* kajastumist eesti ühiskondlikus teadvuses.

Toome näited eestlaste reageeringutest, rühmitades need ning lisades sulgudes vastustes esinenud assotsiatiivsete reaktsioonide sageduse protsentides. Näited esitatakse muutmata kujul.

1. Neutraalsed assotsiatsioonid (3,9%)

Venemaalt pärit asi või ese; Venemaal toodetud; Venemaal tehtud asjad.

2. Negatiivsed assotsiatsioonid

2.1. Ebakvaliteetne toode (51%):

ebakvaliteetne ja enamasti odav kaup; kehva kvaliteediga tehnika; halb kvaliteet; masstoodang; asjad ei pea kaua vastu ja pole töökindlad; lagunevad masinad; „kiiresti-kiiresti üle nurga” tehtud; ligadi-logadi asi; roostes naftavagunid; paneelmajad; nõukogude ajast pärit majad ja kauplused.

2.2. Madal elukvaliteet (18,8%)

alkäemaksud ja onupojapoliitika; korrupsioon organiseerimatus; asjad on korrast ära; korralagedus; halb teenindamine; sõnapidamatus; räägitakse ühte – tehakse teist; juttu palju, tegusid vähe; vene maffia ja arveteklaarimine; kahtlane, ebaseaduslik äri; seadused ei toimi.

2.3. Nõukogude kord ja jõupoliitika (22,6%)

jabur vene poliitika; ühe partei täielik võim; küüditamine; nõukogude kord; sõjaväelased ja miilits; pikad järjekorrad; plaanimajandus; kolhoosid ja sovhoosid; kaootiline juhtimine; ostmise talongi alusel; rublad ja kopikad; kõik, mis on seotud nõukogude ajaga.

3. Positiivsed assotsiatsioonid

vene kultuur;
vene kirjandus;
vene muinasjutud;
multifilmid ja filmid;
hea vene rahvusköök;
rahvuslikud laulud ja tantsud;
ilusad rahvariided;
huvitavad TV-saated.

4. Venelased

4.1. Välimus (28,5%)

palju kulda; palju kuldehteid (10,2%);
läki-läkid, vildid; väljakutsuv riietus (9,15%);
suured karvased mütsid;
naistel tugev meik;
tulipunased huuled; erepunaseks värvitud huuled; ereroosad huuled;
palju erksaid värve; värvitud vene tüdrukud; erksad värvid;
suured-suured kõrvarõngad; palju ehteid; silmatorkavad kaunistused.

4.2. Iseloom (32,3%)

4.2.1. See, mis eristab venelasi ja pigem meeldib (17,7%)

emotsionaalsed, temperamentsed inimesed; venelaste temperamentsus (9,7%);
avatud ja suure südamega; vene hing – suur, avar, südamlilik; südamlilikud inimesed;
külalislahkus;
väga tihedad sugulussidemed;
venelased on siiramad ja perekond on neile väga oluline;
ei ole nii kadedad ja õelad kui eestlased;
omavahel kokkuhoidvad & sõbralikud inimesed;
vene naised, kes on väga naiselikud.

4.2.2. See, mis eristab venelasi ja pigem ei meeldi (14,5%)

armastavad palju viina juua; viinajoomine; elutraagika uputamine viinaklaasi;
kõva häälega rääkimine; lärmakus; valjuhäälnes suhtlemine;
kaklemised;
kätega vehkimine; rääkides vehivad kätega;
umbkeelse elanikkonna kriminaalsus ja joomarlus.

5. Stereotüübid Venemaast ja venelastest

viin (10,8%);
hapukurk, sibul, küüslauk, heeringas jne. (8,1%);
pelmeenid (6,5%);
vaesus;
suur pruun karu;
matrjoškad, samovar, balalaika, lõõtspillid;
õigeuskirik;
helesinised asjad; punased asjad.

6. Nimed ja nimetused

6.1.

Putin,
A. Tšehhov,
V.Žirinovski,
V.Võssotski,
T.A.T.U. (bänd),
Snegurotška.

6.2.

Venemaalt pärit autod: Moskvitš, Žiguli, Lada, GAZ jne.;
Moskva, Sankt-Peterburg, Narva;
Punane väljak ja Kreml;
Siber;
Tartu söögikoht „Rasputin“;

filmid „Vend” ja „Vend-2”, „Siberi habemeajaja”;
multifilm „Ну, погоди!”;
näärid.

Eraldi võiks loetleda ebamääraseid assotsiatsioone:

Väga raske öelda... Igatahes ei tundu see sõnaühend positiivne, pigem tähistab see seda, mis venelaste ja Venemaa puhul ei meeldi; rohkem öeldakse seda ikka millegi halva kohta; üldiselt mitte midagi head, pigem naljakat; kui venelased millegi halvaga hakkama saavad; seostub mingi kahtlase äriga; kõik, mis oli 10–15 aastat tagasi; paarikümne aasta tagune tegevus.

Nagu eelpool juba mainitud, on selle ühendi domineerivaks komponendiks omadussõna *vene*, millele kandub ka mõtteline aktsent. On oluline rõhutada, et valdavatel juhtudel võrdub eestlaste teadvuses sõna *vene* sõnaga *nõukogude*. Sellega seletub negatiivsete konnotatsioonide arvukus. Näited:

see on seotud kas NL ajastuga või siis praeguse Venemaaga;
vene ajast pärit asjad; stagnaaegsed asjad;
asjad, mis on pärit vene ajast aastatest 1940–1991;
mingid asjad, millega assotsieerub vene aeg;
vene värk puudutab kommunismi aega Eestis. Nüüd kõik need tegevused/asjad, mis on veel sellest ajast jäänud kannavad nime – vene värk.

On mõistetav, et negatiivsed konnotatsioonid on seotud teatud ajajärguga Eesti ajaloos, selle ajajärgu sotsiaalpoliitiliste tingimustega. Perioodi 1940–1991 nimetatakse *nõukogude ajaks* (советское время), *vene ajaks* (русское время), *liidu ajaks* (времена союза/СССР). Kõik väljendid on negatiivse konnotatsiooniga ning assotsieeruvad eestlaste teadvuses kui kehv või vilets aeg. Seevastu väljendid *Eesti ajal*, *Eesti Vabariigi ajal* (в эстонское время, во время первой Эстонской республики) on

eestlaste jaoks positiivse hinnangu kandjad, meenutades Eesti õitseaja.

J. Urmet kirjutab „Eesti Päevalehes“, et termin „vene värk“ oli praagi, kasutuskõlbmatuse sünonüüm. „Eestlastele jääb Venemaa – mõtlen siin ja järgnevalt Venemaad ainult poliitilises, mitte mingil juhul kultuurilises või rahvuslikus mõttes – alatiseks negatiivselt markeeritud nähtuseks. See on koht, kust meie maale on tulnud läbi aegade tuhat korda rohkem halba kui head“ (Urmet 2004).

Mis tahes kultuur püüab säilitada sidet minevikuga, mis omakorda on ühtsesse kollektiivi kuuluvuse aluseks. Ühine minevik sünnitab ühise ajaloopildi, mis talletub ühises ajaloolises mälus. Rahvuslikku kuuluvust on eestlased alati hinnanud ja hindavad seda ka praegu. Eestlaste jaoks on nende rahva ajalugu olnud alati rahvusidentiteedi lahutamatuks osaks (Valk 1997: 95–96).

Suurt rolli rahvusliku eneseteadvuse protsessis mängib kool, kus inimene omandab käitumismidid ja väärtushinnangud, ise seda teadvustamata. Hulgaliselt ettekujutusi ühiskonnast ammutab indiviid erinevatest allikatest (sh koolist, perest, meediaallikatest) mehhaaniliselt ja juba valmis kujul. Just nii kujunevad ühiskonnas levinud stereotüübid.

Võib väita, et enamus ülaltoodud assotsiatsioonidest on stereotüüpsed, mille kujunemist on mõjutanud nii vastaja vahetu ehk isiklik kui ka kaudne sotsiaalne kogemus. Vastustes esineb palju stereotüüpe (*vodka, matrjoška* jt), samas on ka isiklikel mälestustel põhinevaid assotsiatsioone: *värvilised kodukitlid, vanaema pelmeenid, vene lapsehoidja, naaber peksab oma naist, sibulalõhn* jt.

Siinkohal tahaks rõhutada, et paljud üliõpilased püüdsid kõrvuti negatiivsete assotsiatsioonidega välja tuua ka positiivseid, nt:

Minu jaoks „vene värk“ on pigem negatiivne väljend, seostudes vene laste temperamendiga, pealetükkivusega, lohakusega, ebaviisakusega. Samuti ka venelastega, kes on Eestis elanud kogu oma elu, aga eesti keelt siiski ei oska. Positiivne seostub mõne kultuuriürituse või kirjanikuga.

Mulle meenub sõnaühendiga „vene värk” see kuidas venelased hoiavad oma perekonda, kuidas kõik toetavad üksteist. Veel assotsieerub vene värgiga venelaste peod ja viinalembus.

Üldiselt viidatakse nii vene kultuuri eripäradele. Mingit negatiivset tunnet see fraas ei tekita ja tavaliselt see ei ole ka nii mõeldud.

Nagu näha, on assotsiatsioonide piirid üsnagi avarad, hõlmates peaaesjalikult eestlaste stereotüüpseid ettekujutusi Venemaast ja venelastest. Teisalt näitas küsitlus seda, et eesti üliõpilaste assotsiatsioonid on tihti seotud kultuuri- ja etnilise ruumiga. Nendel puhkudel on tegemist valdavalt positiivsete konnotatsioonidega. Nii mitmedki vastajad püüavad tõmmata piiri mõistete *vene värk* ja *vene kultuur*, *vene inimesed* vahele. Esimene seostub siinkohal kõige negatiivsega, viimased kaks tähistavad aga positiivseid mõisteid. Seda märgib ka J. Urmet: „Aga samas tunnistam, et solidaarsuselt ja külalislahkuselt ületavad venelased eestlasi tunduvalt, nii et kadegi hakkab. Venelasele on sõprus kuidagi isearanis püha, ütleb nende vanasõnagi: ärgu olgu sul sada rubla, aga olgu sul sada sõpra. Selle pühaduse üks argisemaid väljendusi on sõpradevaheline kätthpitudine – asi, mida eestlased ei tunne. Eesti keeles on sõbergi üsna üldine määratlus, tähistades sageli iga head tuttavat” (Urmet 2004).

Sõnaühendit „vene värk” kasutatakse tihti eesti keeles tähenduses, mida väjendab venelaste ütlus: *Восток – дело тонкое* (Idamaised kombes on peen värk). Väljend tähendab seda, et kõigest on võimatu aru saada ja kõigest ei peagi aru saama. Öeldut kinnitavad ka üliõpilaste vastused:

Venelaste käitumisharjumused, mida meie ei mõista;

Kui näiteks venelane teeb midagi imelikku, millest eestlane aru ei saa või kui pühi tähistatakse teisiti;

teevad asju oma moodi;

lihtne asi võimalikult keeruliselt ära lahendada;

Kõikvõimalikud venelaste traditsioonid ja kombes, millest meil on kas raske aru saada või millele lüüakse käega: „Ah, mingi vene värk!”. Ei pea olema negatiivne.

Paljude jaoks on kõne all oleva sõnaühendiga seotu jäänud lapsepõlve. Paljud seda sõnaühendit lihtsalt enam ei kuule ega kasuta kõnes. Nõnda hajuivadki sõnaühendi negatiivsed konnotatsioonid, kuni lõpuks kaovad sootuks. Viimasel aastakümnel on koos muutustega ühiskonnas muutunud ka keelendi sotsiaalne kontekst. Mõningate üliõpilaste (9,15%) arvates puudub sellel sotsiaalne varjund:

ei midagi kindlat;
kuulsin, kuid ei kasuta;
tean, et midagi peaks see meenutama ja midagi tähendama, aga minu arust see pole enam päevakorras;
ei assotsieeru enam;
ei oska öelda, mis võiks vene värk olla. Võib-olla midagi, mis seostub venelastega... aga kuna pole varem kuulnud seda, siis ei oska aidata kahjuks.

Üliõpilaste vastuste põhjal võib öelda, et viimastel aastatel on eesti keeles oma koha leidnud ka uued *vene värgiga* sarnased negatiivse varjundiga keelendid nagu *hiina värk*, *Taivani värk*. Ka sõna *eurovärk* saab tänapäeval uue negatiivse allteksti. Sõna *euroremont*, mis veel mõned aastad tagasi oli positiivselt markeeritud, on tänaseks selle positiivsuse minetanud. Sama võib väita ka sõnade *euroametnik*, *eurostandard* jt kohta.

Sõnaühendit *vene värk* kasutavad aktiivselt meediavahendid nii artiklite pealkirjades kui ka tekstis. Eesti ajakirjanikud kasutavad sõnaühendit *vene värk* tihti, tehes seda üsna sarkastiliselt: „mis siin pikalt seletada: vene värk“, „vene värk on ikka vene värk“. See sarkastiline toon võimendab keelendi ja ühtlasi ka artikli või reportaaži negatiivset sotsiaalset konteksti. Samas võib tuua ka teisi näiteid, kus pehme sarkasmi taustal võib kergesti aimata teatud nostalgiat.

- „Vene värk” – internetifoorum 2004. a.;
- „Vene värk” – nõukogude kasutatud asjade ost-müük internetis;
- „Vene värk. Neli aastat elu naabrite juures” – ajakirjanik A. Kandle fotonäitus;
- „Vene värk. Vlassov & Smeljanski omas mahlas” – Kuldse Trio album.

Meie eesmärgiks ei ole eestlaste sotsiokultuurilise ettekujutuse väljaselgitamine sõnaühendi *vene värk* kõiki aspekte silmas pidades. Teeme üksnes kokkuvõtte läbiviidud küsitluse tulemustest.

Ühiskonna väärtushinnangud kujunevad põlvkondade jooksul, mil kinnistunud negatiivsed konnotatsioonid kujutavad endast omapärast jälge eesti rahva kollektiivsest ajaloolisest ja kultuurimälust, mis on ühtlasi ka jäljeks teatud sotsiaalpoliitilisest süsteemist. XX sajandi kaheksakümnendate aastate lõppu iseloomustab ühiskonna tugev politiseerumine, millele järgnes selle polariseerumine. Just vaadeldavas perioodi langeb paljude küsitletud üliõpilaste lapsepõlv. Sellega seletub *võõra* tajumise negatiivne foon. Nagu näeme, on tänapäeva eesti ühiskonnas ülekaalus *võõrast* eemaldumine, mis verbaalsel tasandil on väljendunud sõnaühendi *vene värk* kasutamisega. Lõhe eestlaste ja venelaste vahel on veel küllaltki suur, vaatamata viimase aastakümne intensiivsele integreerimisele. Uurides eestlaste hoiakut teiste rahvaste suhtes, märgivad A. Valk ja K. Karu (1997: 174–175), et eestlased vastandavad end kõige enam venelastele. Eesti ja vene noorte kontaktid on nõrgad ja pealispinsed ning suhted on rajatud tasandile *meie – nemad*. Samal ajal on kultuuridevahelises suhtluses isiklikel kontaktidel oluline roll. Mida rohkem kontakte on, seda vähem on stereotüüpe hinnanguis ja vastupidi. Stereotüüpide ületamine hinnanguis on pikaajaline ning sageli ka vähetulemuslik protsess. Ent negatiivseid hoiakuid võib korrigeerida, pehmendada ja seda eeskätt meid ümbritseva maailma sotsiokultuurilist pilti

avardades – see aga ongi vene keele (võõrkeelena) tunni üks õpiesmärke.

KIRJANDUS

- Urmet, Jaak 2004.** Vene hinge otsinguil. – Eesti Päevaleht, 23. jaanuar.
- Valk, Aune 1997.** Venelaste ja eestlaste ajaloolisest identiteedist. – Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik. Koostaja Priit Järve. Tallinn: Avita, 93–97.
- Valk, Aune, Karu, Kristel 1997.** Millel põhinevad eestlaste hoiakud teiste rahvuste suhtes? – Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik. Koostaja Priit Järve. Tallinn: Avita, 171–180.
- Тер-Минасова, Светлана 2000.** „Слова, слова, слова...” Язык, культура, межкультурная коммуникация. – Мир русского слова № 2, 72–83.



ISSN 1406-7684
ISBN 978-9949-11-548-8